

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями  
здоровья

**Разработка индивидуального маршрута формирования навыка чтения у  
обучающегося с задержкой психического развития, страдающего  
дислексией**

Выпускная квалификационная работа  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
д.ф.н., профессор А.В. Кубасов

\_\_\_\_\_

дата

\_\_\_\_\_

подпись

Исполнитель:  
Бородина Анжела  
Владимировна,  
обучающийся БО-51z группы  
заочного отделения

\_\_\_\_\_

подпись

Научный руководитель:  
Кубасов Александр Васильевич  
д.ф.н., доцент кафедры теории и  
методики обучения лиц с  
ограниченными возможностями  
здоровья

\_\_\_\_\_

подпись

Екатеринбург 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПРАВИЛЬНОСТИ ЧТЕНИЯ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ.....	7
1.1. Современная система формирования полноценного навыка чтения в современной школе.....	7
1.2. Теоретические основы изучения дислексии у детей.....	9
1.3. Дислексия: причины, механизмы, виды.....	17
1.4. Причины возникновения дислексии.....	24
1.5. Особенности развития познавательной сферы учащихся с нарушениями интеллекта.....	28
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ: «УСЛОВИЯ ПРОВЕДЕНИЯ, МЕТОДИКА, АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ».....	36
2.1. Психолого-педагогическая характеристика ученицы 3 класса Ксении З.....	36
2.2. Цели и задачи констатирующего элемента.....	39
ГЛАВА 3. ОБУЧАЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ. СИСТЕМА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДИСЛЕКСИКОМ. КОНТРОЛЬНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ.....	45
3.1. Программа индивидуальных занятий.....	45
3.2. Особенности (условия) проведения занятий. Цели, задачи, реализация.....	48
3.3. Типы заданий и упражнений.....	56
3.4. Результативность занятий.....	73
3.5. Контрольный эксперимент и его анализ.....	75
3.6. Методические рекомендации по коррекции дислексии у обучающихся младших классов.....	76
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	78

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	81
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	85
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	97

## ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях весьма актуальна проблема непрерывного образования и самообразования. В значительной степени эффективность самообразования, как и образования в целом, зависит от развития навыка чтения.

Изучение нарушений чтения, или дислексии, началось с конца прошлого столетия и совпадает по времени с введением в наиболее развитых странах Европы государственного школьного обучения, доступного широким массам детей. При этом стало очевидным, что кроме детей, не способных учиться из-за умственной отсталости, есть и другие, которые «не могут овладеть навыком чтения, несмотря на нормальное интеллектуальное развитие». Поэтому современные требования общества к развитию личности диктуют необходимость более полно реализовать идею индивидуализации обучения, учитывающую состояние здоровья детей, их индивидуально - типологические особенности при формировании навыков чтения. За это время учеными было проведено огромное количество исследований и накоплен теоретический и практический материал о данных нарушениях. Особенно плохо обстоит дело с чтением. В каждом классе есть учащиеся (20-30%), которые не овладевают навыком чтения на уровне требований школьной программы в установленные ею сроки.

Обучаясь в 2 – 4 классах, они не умеют читать правильно, бегло, осознанно, выразительно и остаются на уровне учащихся 1 класса. Очень трудно осуществляется переход от плавного чтения к чтению целыми словами. А, следовательно, происходит затруднение в понимании значения слова, словосочетания, а затем и предложения. И поэтому проблема коррекции навыка чтения (дислексии) является очень важной, потому что от качества чтения зависит и усвоение всех предметов. На современном этапе, когда интерес к чтению книг у подрастающего поколения снижается, можно

сказать об актуальности темы и о возможности проведения исследования по ней. Исходя из актуальности была определена тема курсовой работы: формирование навыка чтения у умственно отсталого ребенка с дислексией.

В связи с этим объект курсовой работы – навык чтения у умственно отсталого ребенка на уроках и во внеурочное время.

Предмет – процесс формирования полноценного навыка чтения у умственно отсталого ребенка на уроках чтения и во внеурочное время.

Цели:

1. Совершенствовать навык чтения учащихся, добиваться улучшения таких качеств чтения как правильность, осознанность, беглость и выразительность.

2. Разработать систему коррекционно-развивающих упражнений для индивидуальной работы, которая обеспечивала бы создание благоприятных условий для формирования навыка правильности чтения у умственно отсталого ребенка.

Изучение и анализ научной литературы, наблюдения за ребенком, позволили сформулировать гипотезу: формирование навыка правильности чтения у умственно отсталого ребенка будет протекать успешнее, если мотивация будет проходить на основе использования дидактических игр и учитывать особенности речевого развития ученика.

Для достижения поставленных целей и проверки выдвинутой гипотезы, были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования полноценного навыка чтения у умственно отсталых детей.

2. Раскрыть содержание понятия «звуковая культура» применительно к проблеме формирования навыка правильности чтения у умственно отсталых детей.

3. Разработать систему коррекционных упражнений и заданий, способствующих формированию навыка правильного чтения у умственно отсталого ребенка.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использован комплекс методов и методик исследования, адекватной природе изучаемого является: теоретические (анализ, синтез, отбор, обобщение) и эмпирические (наблюдение, опрос, тестирование). А также методы количественного и качественного анализа экспериментальных данных.

Практическая значимость исследования заключается в том, что рассмотрена система работы по формированию правильности чтения у умственно отсталых детей, разработан и экспериментально апробирован комплекс дидактических игр формирования навыка чтения.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПРАВИЛЬНОСТИ ЧТЕНИЯ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ**

## **1.1. Современная система формирования полноценного навыка чтения в современной школе**

Современная методика понимает навык чтения как автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста, предполагающее осознание идеи воспринимаемого произведения и выработку собственного отношения к читаемому. В свою очередь такая читательская деятельность предполагает умение думать над текстом до начала чтения, в процессе чтения и после завершения чтения [8, с. 18]. Именно такое «вдумчивое чтение», основанное на совершенном навыке чтения, становится средством приобщения ребенка к культурной традиции, погружения в мир литературы, развития его личности. При этом важно помнить, что навык чтения – залог успешного учения как в начальной, так и в средней школе, а также надежное средство ориентации в мощном потоке информации, с которым приходится сталкиваться современному человеку. В методике принято характеризовать навык чтения, называя четыре его качества: правильность, беглость, сознательность и выразительность.

Правильность определяется как плавное чтение без искажений, влияющих на смысл читаемого.

Беглость – это темп чтения, обуславливающая понимание прочитанного. Темп измеряется количеством прочитанных знаков за единицу времени (обычно количеством слов в минуту).

Сознательное чтение в методической литературе последнее время трактуется как понимание замысла автора, осознание художественных

средств, помогающих реализовать замысел, и осмысление своего собственного отношения к прочитанному.

Выразительность – это способность средствами устной и письменной речи передать слушателям главную мысль произведения и свое собственное отношение к нему.

Все названные качества взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены. Без правильного выделения графических знаков невозможно понимание отдельных единиц текста, без понимания значения каждой единицы нельзя уяснить их связь, а без внутренней связи отдельных взятых компонентов текста не произойдет осознание идеи произведения. В свою очередь, понимание общего смысла произведения помогает правильности чтения отдельных его элементов, а правильное чтение и понимание текста становятся основой для выразительности чтения. Беглость, является темпом чтения при определенных условиях становится средством выразительности.

Таким образом, подготовка чтеца должна строиться с учетом одновременной работы над всеми четырьмя качествами навыка чтения. Данный подход реализуется уже в период обучения грамоте. Еще важнее такую систему работы иметь ввиду на уроке при чтении художественных текстов.

В методике наряду с термином навык чтения употребляется термин техника чтения. Еще до недавнего времени этот термин называл только техническую сторону процесса чтения. Известный психолог Г. Г. Егоров в работе «Очерки психологии обучения детей чтению» рассматривает чтение как деятельность, состоящую из трех взаимосвязанных действий: восприятия буквенных знаков, озвучивания (произношения) того, что ими обозначено, и осмысления прочитанного. У маленького ребенка, который только учится читать, эти действия протекают последовательно. Однако по мере наполнения опыта чтения текста эти компоненты синтезируются. Т. Г. Егоров пишет: «Чем гибче синтез между процессами осмысливания и



тем, что называется навыком в чтении тем совершеннее протекает чтение, тем оно точнее и выразительнее. [3, с. 120]

Как следует из приведенного высказывания исследователь технику чтения (то, что в чтении называют навыком, т.е. механизмом восприятия и озвучивания) не противопоставляет осмыслению читаемого. Чтобы чтение состоялось, все три действия должны быть совершенны одновременно.

Таким образом, уже в 50-е годы XX столетия в методике закрепляется мнение о том, что без понимания прочитанного, вообще нельзя говорить о чтении. С этого времени термином техника чтения обозначаются все три компонента процесса чтения, описанные Т. Г. Егоровым: восприятие, произнесение, понимание. Усилия учителя на уроке чтения в первую очередь должны быть направлены на синтезирование этих компонентов у маленького чтеца и на их функционирование в процессе чтения. Однако становление навыка чтения – процесс очень непростой и длительный. Учителю необходимо представлять этапы этого процесса, а также иметь ввиду ориентиры, которые могут устанавливать степень обученности каждого ребенка. В методике принято характеризовать навык чтения, называя четыре его качества: правильность, беглость, сознательность и выразительность.

## **1.2. Теоретические основы изучения дислексии у детей**

Представление о симптоматике, сущности и механизмах нарушений чтения складывалось постепенно. Впервые эти нарушения, как самостоятельную речевую патологию, выделил Куссмауль в 1877 г. В литературе конца XIX и начала XX веков распространённым было мнение, что нарушение чтения наблюдается только у умственно отсталых детей.

Английские врачи-окулисты Керр и Морган являются в сущности родоначальниками в области теории нарушения чтения. В 1896 году Морган

описал случай нарушения чтения у мальчика с сохранным интеллектом, несколько позже, в 1907 г., американский ученый Д. Гиншельвуд, окулист, впервые назвал затруднения чтения термином «алексия», подтвердив, что эти нарушения не всегда сопровождаются умственной отсталостью.

Таким образом, в конце XIX и в начале XX веков, существовали две противоположные точки зрения. Согласно одной, нарушения чтения – это симптом умственной отсталости, сторонники другой считали, что патология чтения - изолированное нарушение у людей с нормальным интеллектом, встречающееся даже у умственно одарённых детей.

Авторы, отстаивающие изолированный, самостоятельный характер нарушения чтения, по-разному рассматривали природу этого расстройства. Некоторые (Ф. Варбург, П. Раншбург) считали, что в основе патологии чтения лежит неполноценность зрительного восприятия. Е. Иллинг считал главным в картине алексии трудность ассоциации и диссоциации, невозможность «схватить целостность фразы и слова».

О. Ортои сделал вывод, что «алексия развития» у детей вызывается как моторными затруднениями, так и нарушениями сенсорного характера.

Из отечественных авторов наиболее интересны работы невропатологов Р. А. Ткачёва и С. С. Мнухина.

Р. А. Ткачёв сделал вывод, что в основе алексий лежат мнестические нарушения, он объясняет проявление алексий слабостью ассоциации между зрительными образами букв и слуховыми образами звуков (то есть ребёнок плохо запоминает буквы, а также при чтении слоги и слова).

По мнению С. С. Мнухина нарушения чтения и письма возникают на общей психопатологической основе – нарушении функции структурообразования.

Алексия и аграфия – это более сложные проявления этого нарушения, а более элементарные проявления – это расстройства «рядоговорения», механического воспроизведения рядов.

Интересны также взгляды разных авторов на причины возникновения нарушений чтения.

Генетические исследования позволили сделать вывод о наследственном характере некоторых факторов, обуславливающих возникновение дислексий.

В работах ряда авторов отмечается органическая основа дислексий, основанная на сравнительном аналитическом исследовании мозговых структур у людей с дислексиями и без. У дислексиков наблюдается отсутствие асимметрии полушарий мозга в зонах, обеспечивающих овладение речью, которое обусловлено избыточным развитием зон правого полушария. Анатомические нарушения в мозговых структурах проявляются и в аномалиях расположения клеток мозга, то есть в нарушении микроархитектуры и расположения нейронов, особенно в левом полушарии, которые возникают из-за нарушения развития плода в период между 16-й и 24-й неделями беременности.

Большинство же авторов, изучающих нарушение чтения у детей, рассматривают дислексию как нарушение, обусловленное внешним воздействием патологических факторов. Такое воздействие вызывает задержку или нарушение развития психических функций, осуществляющих процесс чтения в норме. В медицинской литературе выделяются следующие типы этиологических факторов:

1. Гипоксический тип, механизм которого связан с кислородной недостаточностью, нарушениями кислородного обмена клеток мозга.
2. Токсический тип, связанный с воздействием медикаментозных препаратов, болезнями матери, алкоголизмом матери, наличием резус-конфликта и т.д.
3. Инфекционный тип - воздействие на зародыш и плод (от 4-х недель до 4 мес.) таких инфекций как краснуха, корь, герпес, грипп и т.д.

4. Механический тип, связанный с повреждением мозга физического характера, давлением на мозг и т.д. (близнецовость, опухоли таза, черепно-мозговые травмы в постнатальный период).

Таким образом, в возникновении дислексии участвуют как генетические, так и экзогенные факторы.

В 30-х годах XX столетия нарушения чтения начинают изучать психологи, педагоги, дефектологи. В это период подчёркивается определённая зависимость между нарушениями чтения с одной стороны и дефектами устной речи и слуха с другой.

М. Е. Хватцев в ранних работах связывал нарушение письменной речи с нарушением звукопроизношения, в поздних работах автор рассматривает более дифференцировано, с учётом сложной структуры процесса чтения и письма и выделяет различные формы дислексии и дисграфии, многие из которых представляются достаточно обоснованными и до настоящего времени.

В работе «Алексия и аграфия» М. Е. Хватцев писал: «Чтобы правильно читать, надо правильно говорить, правильно понимать читаемое, правильно видеть написанное и правильно соотносить его с произносимым.» [11, с. 67]

По определению М. Е. Хватцева дислексия — это частичное расстройство процесса чтения, затрудняющее овладение этим навыком и ведущее ко многим ошибкам во время чтения. Нарушение «техники» чтения усугубляет дислексию, но не составляет ее сущности. Автор называет алексию (дислексию) зрительно-речевой агнозией.

Кроме указанного, отмечает М. Е. Хватцев, в чтении имеется своя зрительная техника: скорость движения глаза, направление глаза вдоль строки и наличие бокового зрения, что в норме содействует быстрейшему осмыслению читаемого и тем самым ускоряет само чтение.

По нарушенным механизмам автор различает фонематические, оптические, пространственно-апраксические алексии и дислексии (словесная слепота), семантические, мнестические и др.

О. А. Токарева классифицирует нарушения чтения в зависимости от того, какой из анализаторов первично нарушен: слуховой, зрительный или двигательный и выделяет 3 вида дислексии: акустическую, оптическую и моторную. В связи с достижениями современной науки выделение этих форм представляется умозрительным, так как не всегда в сложном процессе чтения можно выделить нарушение одного анализатора вне связи с другими не менее важными.

Учитывая современное представление о системном строении высших корковых функций, при выработке диагностической и коррекционной программы необходимо принимать во внимание не столько анализаторные расстройства, сколько характер нарушений высших психических функций, нарушения не только сенсомоторного уровня, но и высшего символического языкового уровня.

По мнению Р. Е. Левиной нарушения чтения у детей чаще всего возникают вследствие отклонений в развитии устной речи. При глубоких степенях ОНР (I и II уровни) дети оказываются не в состоянии овладеть навыками чтения в условиях массовой школы. Дети с менее глубоким недоразвитием речи (III уровень) делают большое количество специфических ошибок при чтении, обусловленных отклонениями в развитии тех или иных сторон речи (фонетической, фонематической, грамматической, лексической). Нарушения чтения у детей распространяются как на способы овладения чтением, так и на темп чтения, и на понимание прочитанного.

А.В. Ястребова в своей книге «Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы» указывает, что трудности обучения обусловлены не только речевым недоразвитием, но и уровнем

сформированности психологических предпосылок к овладению учебными умениями».

У детей с общим недоразвитием речи своеобразие индивидуальных особенностей внимания, памяти и т.д. является производным вследствие аномального развития речи. Вторичный характер особенностей подтверждается, во-первых, тем, что при целенаправленной коррекционно-воспитательной работе они преодолеваются значительно быстрее, чем пробелы в развитии речи, а во-вторых, избирательностью их проявления.

В определении понятия «дислексия», данном Р.И. Лалаевой, подчёркиваются основные признаки дислексических ошибок, что даёт возможность дифференцировать дислексию от иных форм нарушения чтения.

Дислексия – это частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках чтения, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения.

1. Ошибки чтения при дислексии являются стойкими и без специальной коррекционной работы могут сохраняться несколько лет. Это отграничивает дислексию от ошибок чтения, которые закономерно возникают при обучении чтению на разных этапах и быстро исчезают по мере перехода от одного этапа к другому.

2. Ошибки чтения при дислексии носят специфический характер, что отличает их от случайных, вариативных ошибок, которые могут наблюдаться при утомлении, недостаточности процессов контроля при чтении.

3. Ошибки чтения при дислексии обусловлены несформированностью высших психических функций, обеспечивающих процесс чтения в норме. Этот признак дислексических ошибок даёт возможность отграничить дислексию от ошибок, вызванных педагогической запущенностью, неправильной методикой обучения, нарушений

элементарных функций. Так замедленное чтение может быть у детей ленивых, с нарушением поведения, педагогически запущенных, когда у них в достаточной мере сформированы высшие психические функции. Если у ребёнка нет нарушения фонематического развития, но имеет место побуквенное чтение, то это следствие неправильной методики обучения чтения (побуквенное чтение, методика целых слов и т.д.).

Ошибки при чтении могут наблюдаться у детей с плохим зрением, из-за не различения букв и если они не связаны с несформированностью зрительно-пространственных функций, то быстро исчезают при коррекции нарушений остроты зрения. Эти ошибки тоже не классифицируются как дислексические [4, с. 28].

Проявляется дислексия примерно в возрасте семи лет (иногда раньше); по-другому это заболевание называется иногда специфической дислексией, нарушение способности к чтению (чтобы отличать его от приобретенных трудностей в освоении чтения и письма. Стойкое нарушение чтения называется дислексией, письма – дисграфией.)

Нередко оба вида расстройства наблюдаются у одного и того же ребенка, при этом признаков отставания в умственном развитии у него никто не находит. Дислексия встречается у мальчиков в несколько раз чаще, чем у девочек. Около 5-8 % школьников страдают дислексией. Существует генетическая предрасположенность к наличию этого изъяна, так как это расстройство наблюдается у нескольких членов в отдельных семьях. Нарушение чтения чаще становится очевидным ко второму классу. Иногда дислексия со временем компенсируется, но в ряде случаев остается в более старшем возрасте.

При дисграфии дети младших классов школы с трудом овладевают письмом: их диктанты, выполненные ими упражнения, содержат множество грамматических ошибок. Они не используют заглавные буквы, знаки препинания, у них ужасный почерк. В средних и старших классах ребята стараются использовать при письме короткие фразы с ограниченным

набором слов, но в написании этих слов они допускают грубые ошибки. Нередко дети отказываются посещать уроки русского языка или выполнять письменные задания. У них развивается чувство собственной ущербности, депрессия, в коллективе они находятся в изоляции. Взрослые с подобным дефектом не в состоянии сочинить поздравительную открытку или короткое письмо, они стараются найти работу, где не надо ничего писать.

Чтобы понять механизм развития этих нарушений, необходимо разобраться, что управляет процессами чтения и письма, куда собираются все ниточки, по которым идет команда делать то или другое.

Процесс становления чтения и письма сложен. В нем участвуют четыре анализатора:

1. Речедвигательный, который помогает осуществлять артикулирование, то есть наше произношение.
2. Речеслуховой, который помогает произвести отбор нужной фонемы.
3. Зрительный, который подбирает соответствующую графему.
4. Двигательный, с помощью которого осуществляется перевод графемы в кинему (совокупность определенных движений, необходимых для записи.)

Все эти сложные перешифровки осуществляются в теменно-затылочно-височной областях головного мозга и окончательно формируются на 10 – 11- ом году жизни. Письмо начинается с мотива, побуждения – этот уровень обеспечивается лобными долями коры головного мозга.

Исходя из вышесказанного, мы видим, что процесс письма и чтения является многоуровневым, и только при согласованной работе всех анализаторов, при сохранности определенных структур головного мозга будет обеспечено успешное овладение письменной речью.

В тех случаях, когда работа какого-то анализатора грубо нарушена (зрение, слух), на помощь приходят сложные системы обучения,



разработанные в дефектологии и успешно применяемые, которые используют компенсаторные возможности других анализаторов.

Важно также помнить, что мы обладаем по крайней мере тремя видами слуха:

1. Физический. Он позволяет нам различать шум листвы и дождя, летний гром, жужжание пчелы, писк комара, а также урбанистические звуки: гул авиалайнера, перестук колес поезда, шуршание шин автомобиля...

2. Музыкальный слух. Благодаря ему мы можем наслаждаться мелодией любимой песни и прекрасной музыкой великих композиторов.

3. Речевой слух. Можно обладать хорошим музыкальным и очень неважным речевым слухом. Последний позволяет понимать речь, улавливать тончайшие оттенки сказанного, отличать один звук от другого. При недостаточности речевого слуха не различаются схожие созвучия, обращенная речь воспринимается искаженно.

Если у ребенка нарушен речевой слух, то понятно, ему очень трудно научиться читать и писать. В самом деле, как он может читать, если нечетко слышит звучащую речь? Овладеть письмом он также не в состоянии, так как не знает, какой звук обозначает та или иная буква. Задача осложняется еще и тем, что ребенок должен правильно уловить определённый звук и представить его в виде знака (буквы) в быстром потоке воспринимаемой им речи. Поэтому обучение грамоте ребенка с дефектным речевым слухом – сложная педагогическая проблема.

### **1.3. Дислексия: причины, механизмы, виды**

Вопрос об этиологии дислексии до настоящего времени является дискуссионным. Некоторые авторы, изучающие нарушения чтения у детей,

отмечают наследственную предрасположенность при нарушениях чтения. Большинство авторов отмечает наличие патологических факторов, воздействующих на пренатальный, натальный и постнатальный периоды. Этиология дислексии связывается с воздействием биологических и социальных факторов. Нарушения чтения могут вызываться причинами органического и функционального характера. Дислексии бывают обусловлены органическими поражениями зон головного мозга, принимающих участие в процессе чтения. Функциональные причины могут быть связаны с воздействием внутренних (например, длительные соматические заболевания) и внешних (неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное влияние к развитию речи ребенка со стороны взрослых, дефицит речевых контактов) факторов, которые задерживают формирование психических функций, участвующих в процессе чтения [7, с. 19].

Таким образом, в этиологии дислексии участвуют как генетические, так и экзогенные факторы (патология беременности, родов, асфиксии, «цепочка» детских инфекций, травмы головы). Расстройства чтения часто наблюдаются у детей с минимальной мозговой дисфункцией, с задержкой психического развития, с тяжелыми нарушениями устной речи, с церебральными параличами, с нарушениями слуха, у умственно отсталых детей. Дислексия чаще всего появляется в структуре сложных речевых и нервно-психических расстройств.

Современные исследования нарушений чтения являются многосторонними, углубленными и систематическими. Они показывают, что патогенные механизмы нарушений чтения сложны и разнообразны. Пытаясь выявить механизмы дислексий, ученые приводят неврологические, электроэнцефалографические, аудиометрические, психологические, лингвистические исследования.

Неврологическое исследование не выявляет ясной патологии у детей с дислексией, однако часто у них обнаруживается некоторая неточность,

недостаточная дифференцированность движений, чаще всего при выполнении произвольных, сознательно контролируемых движений, в то время как спонтанная, произвольная моторика нормальная [5, с. 445].

Таким образом, у детей с дислексией часто наблюдается незрелость, недоразвитие моторики, которое сказывается и на формировании пространственных ориентировок.

Аудиометрические исследования слуха у детей с дислексией показывают, что острота слуха у них, как правило, нормальна, чаще всего аудиограммы без отклонений. В то же время отмечаются довольно часто предшествующие отиты. С помощью электронной аппаратуры удавалось обнаружить незначительные нарушения в области речевых зон, особенно когда в устной речи преобладали смещения звуков. Все это не исключает возможности существования дислексий у детей с нарушением остроты слуха, то есть у слабослышащих. Проведено много исследований зрительных функций у детей, страдающих дислексиями. В настоящее время не вызывает сомнения тот факт, что дислексия не является следствием нарушения или снижения остроты зрения [4, с. 30].

Изучение движения глаз показало, что при дислексии фиксации глаз являются очень коротким и нерегулярным, часты регрессии, возвращения налево. Но эти симптомы – следствие дислексии, а не механизм. Если хорошо читающие схватывают несколько слов во время одной фиксации, остановки глаз, то дислексик читает только часть слова за одну фиксацию, часто делает регрессии, чтобы проконтролировать чтение [7, с. 46].

Многие авторы предлагают классифицировать дислексии в зависимости от их патогенеза. М. Е. Хватцев по нарушенным механизмам выделяет фонематические, оптические, оптико-пространственные, семантические и мнестические дислексии. Он считает, что у детей наблюдаются лишь фонематические и оптические дислексии. Другие формы бывают при органических поражениях головного мозга, при афазиях.

При фонематической дислексии дети не могут научиться правильно читать в течении 2-4 лет. Одни с большим трудом усваивают буквы без особых затруднений, но в процессе чтения слогов и слов делают большое количество ошибок. Плохая связь звука и буквы обусловлена плохим фонематическим слухом. В процессе чтения слов дети затрудняются сливать звуки в слоги и слова по аналогии с уже заученными слогами, плохо узнают слоги в «лицо».

Оптическая дислексия заключается, по мнению М. Е. Хватцева, в «узнавании букв как обобщенных графических знаков соответствующих фонем, то есть буквы не осознаются как графемы». Таким образом, нарушение формирования представлений о связях фонемы с графемой отличается и при фонематической, и при оптической дислексии [4, с. 31].

По проявлениям М. Е. Хватцев различает литеральные дислексии (не узнают отдельные буквы) вербальные (отдельные буквы усваиваются, но слова не узнаются). Основной причиной плохого усвоения букв является нечеткость их восприятия, неустойчивость представлений о букве [7, с. 52].

О. А. Токарева рассматривает нарушения письменной речи в зависимости от того, какой из анализаторов первично нарушен. С учетом нарушения слухового, зрительного или двигательного анализатора автор выделяет акустические, оптические и моторные нарушения чтения. [6, с. 42]

При современном представлении о системном строении высших корковых функций классификации дислексии должны учитывать не столько анализаторные расстройства, сколько характер нарушений высших психических функций, нарушения не только сенсомоторного уровня, но и высшего, символического языкового уровня.

Исследования позволили определить следующие виды дислексии (на основе нарушенных механизмов, то есть не сформированных операций процесса чтения, а также психических функций, обеспечивающих процесс чтения):

- Оптическая

- Мнестическая
- Фонематическая
- Семантическая
- Аграмматическая
- Тактильная (у слепых детей)

Оптические дислексии. Проявляются в трудностях усвоения букв, сходных графически, в смешениях сходных графических букв и их взаимных заменах. Смешиваются и взаимозаменяются буквы, как отличающиеся лишь дополнительными элементами (Л-Д, З-В), так и состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (Т-Г, Ь-Р, Н-И). Оптические дислексии связаны с нерасчлененностью зрительного восприятия форм, с недифференцированностью представлений о сходных формах, с недоразвитием оптико-пространственных представлений и оптико-пространственного восприятия, а также зрительного анализа и синтеза. [11, с. 69] [10, с. 23] У детей с оптическими дислексиями наблюдается некоторое нарушение оптико-пространственного гнозиса и праксиса. Большое количество детей оптическими нарушениями чтения плохо конструируют знакомые буквы, не справляются с заданием на добавление недостающих элементов буквы и преобразование одной буквы в другую. Наблюдается также несформированность пространственных представлений.

При исследовании высших зрительных функций у детей с оптическими дислексиями выявилось следующее:

- Недефференцированность пространственных соотношений между графическими элементами целого.
- Нерасчлененность зрительного восприятия графических изображений, неспособность анализировать целое и осуществлять синтез отдельных элементов, что приводит к трудностям определения различия

между сходными графически формами и к недифференцированности представлений и сходных формах, и буквах.

- Неточность восприятия и воспроизведения ряда (графические инверсии)

Эти нарушения, взаимообуславливая друг друга, вызывают у детей трудности усвоения букв, смешения сходных графически букв по различным оптическим признакам.

Мнестические дислексии. Эти нарушения чтения проявляются в трудностях усвоения всех букв, в их недифференцированных заменах. Они обусловлены нарушением процессов установления связи между звуком и буквой с речевой памятью. Дети не могут воспроизвести в определенной последовательности речевой ряд из 3-5 звуков или слов, а если и воспроизводят, то нарушают порядок следования звуков или слов, или сокращают их количество, пропуская звуки, слова.

Фонематические дислексии. Эти нарушения связаны с недоразвитием функций фонематической системы и являются наиболее распространенными. В процессе формирования устной речи у детей опора на семантику, на восприятие и анализ окружающей действительности является одним из основных условий развития речевой функции. Поэтому у говорящих детей смыслоразличительная функция не нарушена. В ряде случаев наблюдается недоразвитие функций фонематического восприятия, анализа и синтеза. С учетом несформированности основных функций фонематической системы фонематическую дислексию можно подразделить на две группы:

- Первая группа фонематических дислексий – нарушения чтения, связанные с недоразвитием фонематического восприятия (различения фонем), которые проявляются в трудностях усвоения букв, обусловленных нечеткостью слухопроизносительных представлений о звуках, а также в заменах звуков, сходных акустически и артикуляторно (Б-П, Д-Т, С-Ш, Ж-Ш и т.д.)

- Вторая группа фонематических дислексий – это нарушение чтения, обусловленные недоразвитием функций фонематического анализа. При этой форме наблюдаются следующие ошибки при чтении: побуквенное чтение, искажения звуко-слоговой структуры слова. Искажения звуко-слоговой структуры слова проявляются в пропусках согласных при стечении (марка – «мара»); во вставках гласных между согласными при их стечении (пасла – «пасала»); в перестановках звуков (утка – «тука»); в пропуске и вставках звуков при отсутствии стечения согласных в слове; в пропусках, перестановках слогов (лопата – «лата», «лотапа»).

Семантические дислексии. Проявляются в нарушениях понимания прочитанных слов, предложений, текста. Следует отметить, что при данном виде дислексий нарушения понимания читаемого наблюдаются при технически неправильном чтении, то есть слово, предложение, текст не искажаются в процессе чтения. Нарушения понимания читаемого слова отмечаются в основном при послоговом чтении. Особенно часто семантические дислексии встречаются у детей с умственной отсталостью и задержкой психического развития. Анализ результатов исследования детей с семантическими дислексиями позволяет выделить три фактора, обуславливающих семантические нарушения чтения:

- Трудности звуко-слогового синтеза
- Нечеткость
- Недефференцированность представления о синтаксических связях внутри предложения
- Бедность словаря

Разделение слов на слоги в процессе чтения – одна из причин непонимания читаемого. В результате нарушения фонематического и слогового синтеза дети не узнают самые обычные слова, если они разделены на части. Они не способны объединить в значимое целое отдельно произнесённые в процессе чтения слоги. Дети читают механически, не понимая смысла той или иной информации, которую расшифровывают.

Нарушения понимания прочитанных предложений обусловлено несформированностью представлений о синтаксических связях в предложении. При этом в процессе чтения слова воспринимаются изолированно, вне связи с другими словами.

Аграмматические дислексии. Эти нарушения обусловлены недоразвитием грамматического строя речи, морфологических и синтаксических обобщений. При этой форме дислексии наблюдаются: изменение падежных окончаний существительных, неправильное согласование прилагательного и существительного в роде, числе и падеже, изменение числа местоимения, неправильное употребление родовых окончаний местоимения, изменение окончаний глаголов третьего лица прошедшего времени, а также формы времени и вида. Часто отмечаются замены приставок, суффиксов в процессе чтения. Аграмматическая дислексия чаще всего наблюдается у детей с системным недоразвитием речи разного патогенеза на синтетической ступени формирования навыка чтения.

Тактильная дислексия наблюдается у слепых детей. В основе лежат трудности дифференциации тактильно воспринимаемых букв азбуки. У слепых детей с тактильной дислексией имеются нарушения схемы тела, временной и пространственной организации, доминантности, задержка в развитии речи. [7, с. 21]

Читая слово, слепой ребенок с дислексией воспринимает каждую букву изолированно от другой. У него наблюдается аналитическое восприятие букв, а не слитное чтение. Читаемое искажается инверсиями, пропусками букв. Эти особенности являются следствием трудностей в процессе чтения.



#### **1.4. Причины возникновения дислексии**

Затрудненное чтение и произношение в данном случае не является следствием слабого интеллекта или отсутствия возможности обучения. Причина этого кроется в строении полушарий головного мозга. У обычных людей задняя часть левого полушария несколько больше, чем правая. У дислексиков оба полушария развиваются одинаково. Здесь стоит сказать несколько слов о специализациях полушарий. Левое полушарие отвечает за обработку вербальной информации, аналитическое мышление, буквальное понимание слов, последовательное мышление, математические способности, контроль за движением правой половины тела. Правое же – за обработку невербальной информации, параллельную обработку информации, пространственную ориентацию, музыкальность, метафоры, воображение, художественные особенности, эмоции, мистику, мечты и контролирует движение левой половины тела. Анатомическими особенностями центральной нервной системы объясняются известные врачам факты неплохих способностей к рисованию у дисграфиков. Такой ребенок с трудом осваивает письмо, но получает похвальные отзывы учителя рисования. Так и должно быть, потому что у этого ребенка более «древняя», автоматизированная область правого полушария никоим образом не изменена. Нелады с русским языком не мешают этим детям «объясняться» с помощью рисунка (как в древности – посредством изображения на скалах, бересте, глиняных изделиях). Огромное значение для овладения процессами письма и чтения имеет степень сформированности всех сторон речи. Поэтому нарушения или задержка в развитии фонематического восприятия, лексико-грамматических сторон, звукопроизношения на разных этапах развития являются одной из основных причин дисграфии и дислексии. Имеет роль и наследственный фактор, когда ребенку передается недосформированность мозговых структур, их качественная незрелость. В

этом случае в результате затруднения коркового контроля при овладении письменной речью ребенок может испытывать примерно те же трудности, что и родители в школе.

Бывает, когда нарушения чтения и письма могут быть вызваны двуязычием семьи. В последнее время, в силу больших изменений в географии общества, когда многие вынуждены покидать свой дом, учить второй язык, эта причина становится все более актуальной.

Так источником неудач в становлении письменной речи может служить несвоевременное формирование процесса латерализации (установление доминантной роли одного из больших полушарий головного мозга). То есть к моменту обучения грамоте у обучающегося должна сложиться четкая латеральная ориентация, определена ведущая рука. При задержке этого процесса, при скрытых формах левшества затрудняется корковый контроль над многими видами деятельности.

Причиной дислексии и дисграфии может явиться расстройство в системах, обеспечивающих пространственное и временное восприятие. Существуют данные, по которым в основе дислексии можно наблюдать действия отрицательной связи «мать – ребенок». Так, ребенок, которого кормят насильно, который привыкает сопротивляться в отношении еды, приобретает ту же манеру в отношении интеллектуальной пищи. Это сопротивление, которое он обнаруживает при общении с матерью, потом переносится на учителя. Значит, для полноценного обучения ребенок должен иметь удовлетворительное интеллектуальное развитие, речевой слух и особое зрение на буквы. Иначе успешно овладеть чтением и письмом он не сможет. Не случайно поэтому психоневрологи и логопеды при знакомстве со слабоуспевающими школьниками внимательно изучают содержание его тетрадей, почерк, особенности его речи. Нередко низкая успеваемость ребенка объясняется не состоянием его интеллекта, а наличием специфических нарушений чтения и письма. Распознать подобные расстройства может, разумеется, только специалист.

Теперь о том, как среди тех, кто испытывает трудности в обучении, распознать нуждающихся в помощи специалистов. Это очень важно, так как учитель – первый человек, который может забить тревогу. Необходимо иметь в виду следующее: все ошибки, которые можно отнести к дисграфии и дислексии, специфичны, типичны и носят стойкий характер. Если у ребенка при чтении и письме встречаются ошибки, которые можно отнести к специфическим, но они редки, от случая к случаю или вообще единичны, то это, вероятно результат переутомления, гиперактивности, невнимательности. Здесь необходимо дальнейшее наблюдение. Для своевременного выявления детей, имеющих нарушения письменной речи, учитель должен быть знаком с проявлениями этих нарушений. Но необходимо помнить, что эти знания дают учителю возможность только вовремя обратить внимание на проблемы ученика, посоветовать родителям обратиться к логопеду, ни в коем случае не дают право самостоятельно делать заключение, тем самым подвергая ребенка, и родителей лишнему беспокойству, вполне возможно – и необоснованному.

Существует несколько видов нарушений письма и чтения, каждому виду соответствуют и свои ошибки.

- Смещение букв при чтении и письме по оптическому сходству: б-д, п-т, Е-З, а-о, д-у, и т.д.
- Ошибки, связанные с произношением. Отсутствие каких-то звуков или замена одних звуков на другие в устной речи соответственно отражается и на письме. Ребенок пишет то же, что и говорит: сапка (шапка).
- Смещение фонем по акустико-артикуляционному сходству, что происходит при нарушениях фонематического восприятия. При этой форме дисграфии особенно тяжело детям дается письмо под диктовку.
- Смешиваются гласные [о-у], [ё-ю]; согласные [р-л], [й-ль]; парные звонкие и глухие согласные, свистящие и шипящие, звуки [ц], [ч], [щ] смешиваются как между собой, так и с другими фонемами. Например: тубло (дуло), лёбит (любит).

Мы всегда радуемся, когда ребенок бегло читает в дошкольном возрасте, а это при недостаточно сформированной фонетико-фонематической стороне может привести к ошибкам на письме: пропуск букв и слогов, недописаниеслов.

Часты при дисграфии ошибки персеверации (застревание): «За зомом росла мамина» (За домом росла малина), антиципации (предвосхищение, упреждение): «Доднебом лолубым» (Под небом голубым).

Большой процент ошибок из-за неумения ребенка передавать на письме мягкость согласных: сольить (солить), въезет (везет).

Слитное написание предлогов, отдельное – приставок также является одним из проявлений дисграфии. Следует помнить, что если эти ошибки единичны, то причины надо искать в другом. Не являются дисграфическими ошибки, допущенные из-за незнания грамматических правил. Главное – помнить, что дислексия и дисграфия – это состояние, для определения которой требуется тесное сотрудничество врача, логопеда и родителей. Травмы и микротравмы шейного отдела позвоночника приводят к хроническому кислородному голоданию нервных структур, которые из-за этого неправильно формируются. Что до генетических нарушений, то здесь информации меньше. Есть риск передачи дислексии по аследству, но сам механизм передачи еще недостаточно изучен. В некоторых семьях дислексия прослеживается на протяжении нескольких поколений.

С другой стороны, довольно часто дети с таким нарушением не имеют родственников дислексиков. В группу риска по развитию этого нарушения попадают малыши, которые тяжело перенесли грипп, коклюш, любую простуду.

### **1.5. Особенности развития познавательной сферы учащихся с нарушениями интеллекта**

Термином «умственная отсталость» в отечественной коррекционной педагогике обозначается стойкое выраженное снижение познавательной деятельности ребенка, возникшее на основе органического поражения центральной нервной системы. Степень поражения центральной нервной системы может быть различной по тяжести, этиология патологического развития может быть самой разнообразной, а это, в свою очередь, вызывает индивидуальные особенности физического, эмоционально-волевого интеллектуального развития умственно отсталого ребенка.

Проблема изучения, обучения, воспитания и социальной адаптации детей с нарушениями интеллектуального развития разрабатываются одной из специальных отраслей специальной педагогики – олигофренопедагогикой. Термин «олигофрения» (от греч. Olygos – мало и phren – ум) был введен в XIX веке немецким психиатром Э. Крепилином. Этот термин традиционно используется в отечественной специальной педагогике. В разных странах ему соответствуют другие термины, например, в англоязычных странах – mentalretardation – «отставание в интеллектуальном развитии».

Замедленная, ограниченная восприимчивость умственно отсталых детей оказывает огромное значение на весь последующий ход их психического развития. Замедленность темпа восприятий сочетается у умственно отсталых со значительным сужением объёма воспринимаемого материала. Многопредметный участок действительности оказывается для умственно отсталых мало предметным. Эта слабость обзора объясняется особенностями движения взора. Психолог И. М. Соловьев отмечает, что при обозрении действительности олигофрены плохо улавливают связи и отношения между объектами. Данные многих его исследований говоря о том, что умственно отсталые дети плохо различают сходные предметы при

узнавании. Они не замечают мелких различий предметов. Кроме того, при узнавании им легче отнести воспринятый предмет к категории рода, чем к категории вида. Например, им легче увидеть в вошедшем во двор человеке просто дядю, а не соседа или почтальона. Эти дети относятся к квадратам и треугольникам, и прямоугольникам, и ромбы, так как эти фигуры с углами.

Наиболее выраженной особенностью восприятия умственно отсталых детей является инактивность этого психического процесса. Глядя на какую-нибудь картинку или предмет эти дети не обнаруживают стремления рассмотреть его во всех деталях, разобраться во всех его свойствах. Они довольствуются при этом самым общим узнаванием. Об инактивном характере восприятия свидетельствует и неумение всматриваться, искать и находить какие-либо объекты, избирательно рассматривать какую-либо часть окружающего мира, отвлекаясь от ненужных в данный момент ярких и привлекательных сторон воспринимаемого. Способность к активному, критическому рассматриванию и анализу содержания ситуации вырабатываются у них с трудом. К сожалению, изучены пока лишь главным образом лишь зрительные восприятия. Именно плохие ощущения и восприятия оказываются ядерными симптомами, которые тормозят, задерживают развитие высших психических процессов, в частности мышления. требуются особые усилия, специальные методики, чтобы формировать устойчивый интерес у окружающему миру, умению получать качественные ощущения от его восприятия.

Большое место в своих исследованиях психологи отводят анализу речи умственно отсталых детей. Основной интерес направлен на содержательную сторону речи, на ее роль в осуществлении мыслительных операций и поведения ребенка. Л. С. Выготский пишет в своей монографии: «В слове мысль не только выражается, но и совершается». Речь олигофрена ограничена и неправильна. Недоразвитие речи может быть связано с первой очередь медленно формирующимися и нестойкими дифференцировочными условными связями в области слухового анализатора. Значительную роль

играет также общее нарушение динамики нервных процессов, затрудняющее установление динамических стереотипов-связей между анализаторами. Данная категория детей плохо различает сходные звуки, особенно согласные. Слабое развитие фонематического слуха приводит к замене отдельных звуков другими. Из-за слабости фонематического анализа умственно отсталый ребенок плохо различает на слух окончания слов, что препятствует усвоению грамматических форм. Этот недостаток усугубляется замедленным темпом развития артикуляции, то есть комплекса движений, необходимых для произнесения слов.

Мышление есть обобщенное и опосредованное словом познание действительности. Оно дает возможность познать сущность предметов и явлений. Благодаря мышлению становится возможным предвидеть результаты тех или иных действий, осуществляется творческая, целенаправленная деятельность. В самом определении умственной отсталости содержится указание на то, что первейшим ее признаком является нарушение познавательной деятельности. Низкий уровень развития мышления объясняется прежде всего недоразвитостью основного инструмента мышления – речи. Дефекты восприятия умственно отсталого ребенка обедняют запас его представлений. Он очень отличается от здорового ребенка большей конкретностью мышления и слабостью обобщений. Это проявляется в процессе обучения в том, что дети плохо усваивают грамматические правила и общие понятия. Они нередко заучивают правило наизусть, но не понимают их смысла и не знают, в каком случае эти правила можно применить. Другая особенность мышления учащихся коррекционных школ – непоследовательность мышления. Особенно ярко эта черта выражена у детей с быстрой утомляемостью. Мерцающий характер внимания, беспрерывно колеблющийся тонус психической активности не дает ребенку возможности длительно сосредоточенно обдумывать какой-либо вопрос. В результате возникает разбросанность и непоследовательность мыслей.

Следующий недостаток – слабость регулирующей роли мышления. Особые трудности возникают у учителя в связи с тем, что обучающиеся не понимают как пользоваться уже усвоенными умственными действиями. Они часто не обдумывают своих действий, не думают о их последствиях. Неумение сопоставлять свои мысли и действия с требованиями объективной реальности носит название не критичности мышления. Некоторым умственно отсталым детям свойственно не сомневаться в правильности своих, только что возникших предположений. Они почти не замечают свои ошибки, не предполагая, что их точка зрения может быть не верной.

Развитие правильного мышления у умственно отсталых детей – трудная, но принципиально разрешимая задача. Она достигается с помощью специально разработанных олигофренопедагогикой приемов обучения. Наиболее важным вопросом этого обучения является обдуманый, методически грамотный переход от наглядно чувственного познания к словесно-оформленному, логическому, обобщенному.

Умение обобщать делает ребенка менее инертным и туго подвижным, более свободным и гибким. Мысль поднимает ребенка не только над его наглядными представлениями, но и над своими собственными побуждениями и страстями.

Как показали исследования Х. С. Замского, умственно отсталые дети усваивают все новое очень медленно, быстро забывают, неточно воспроизводят, плохо перерабатывают воспринятый материал, и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике. Физиологической основой забывчивостью может являться не угасание условных связей, как при обычном забывании, а лишь временное торможение корковой деятельности – охранительное торможение. Значительное улучшение состояния памяти у некоторых детей наступает при увеличении продолжительности сна и от правильности распределения часов труда и отдыха. Опосредованное запоминание осмысленного материала – это высший уровень запоминания.



Характерной особенностью всех умственно отсталых детей является неумение целенаправленно заучивать и припоминать. Когда им читают вслух рассказ, они стремятся запомнить наизусть отдельные фразы, но не вникают в его содержание. Неумение припомнить нужные сведения существенно отличается от забывчивости, наступающей вследствие охранительного торможения. При стимуляции со стороны учителя наводящими вопросами, ребенку удастся вспомнить нужное. Умение запоминать – это умение осмыслить усваиваемый материал, то есть отобрать в нем основные элементы и самостоятельно устанавливать связи между ними, включать их в какую-то систему знаний и представлений. От способности включать указанные элементы в такую систему зависит также возможность припоминания.

Уровень развития внимания у учащихся коррекционной школы, весьма низок. Они смотрят на объекты или их изображения, не замечая при этом присущих им существенных элементов. М. С. Певзнер говорит о том, что некоторым детям свойственно нарушение баланса между основными нервными процессами, то есть идет преобладание возбуждения над торможением или наоборот торможения над возбуждением.

Первый и наиболее типичный источник – колебания психической активности, являющиеся проявлением летучих, кратковременных фазовых состояний в коре головного мозга. На языке психологов это можно назвать быстрой истощаемостью психических процессов. Не следует думать, что эта утомляемость обнаруживается только к концу учебного дня или к окончанию учебного года. Она может наступать и на первом уроке после некоторого умственного напряжения.

Второй источник невнимательности детей – их неудачное воспитание. Интересные данные в отношении возможности развития внимания были получены в школе профессора П. Я. Гальперина. Его сотрудники исходят из того понимания внимания, согласно которому оно представляет собой формирующийся у детей навык самоконтроля. Указанный навык тесно

связан с критичностью и самообладанием. Задача педагога состоит в том, чтобы приучить детей проверять правильность собственных действий, следить за своей речью, перечитывать прочитанное и тому подобное. Вниманию, как действию самоконтроля, можно и нужно специально обучать. Структура психики умственно отсталого ребенка чрезвычайно сложна. Первичный дефект к возникновению многих других вторичных и третичных отклонений. Нарушения познавательной деятельности и личности ребенка с общим психическим недоразвитием отчетливо обнаруживается в самых различных его проявлениях. Дети, умственно отсталые, способны к развитию, которое осуществляется замедленно, антипично, со многими отклонениями от нормы.

Таким образом, уроки чтения в младших классах у детей с умственной отсталостью, организуются как объяснительное чтение и ставят перед собой задачи развития у учащихся навыков сознательного, правильного, беглого и выразительного чтения.

Дети с нарушением интеллектуальной деятельности допускают большое количество ошибок: пропуски, искажения, повторы, замены и смешения букв, слогов, слов, что затрудняет выработку всех навыков чтения. Они испытывают трудности в осмыслении причинной зависимости явлений, в установлении последовательности событий.

В связи с затруднениями в осмыслении текста, заторможенностью образования смысловой догадки и узостью поля зрения, темп чтения примерно в два раза медленнее, чем у нормально развивающихся детей. В первые годы обучения дети не соблюдают правильный темп чтения, логических пауз, неправильно распределяют дыхание. В целом чтение отличается монотонным характером. При этом обучающиеся коррекционной школы обладают неплохими способностями к выразительному чтению.

В ходе наблюдения за Ксюшей З. можно сделать следующие выводы. У девочки присутствуют нарушение анализаторов, речедвигательный,

речеслуховой, зрительный, которые участвуют в становлении чтения и письма.

Также можно сказать что у девочки сочетанные виды дислексии по О. А. Токаревой. У Ксюши выявлена оптическая, фонематическая, семантическая дислексии.

Оптическая дислексия проявляется в трудности усвоения букв, сходных графически. Что связано с недифференцированностью представлений о сходных формах, нерасчлененностью зрительного восприятия форм. Наблюдается неточность восприятия и воспроизведения ряда звуков.

Фонематическая дислексия второй группы. Обусловлена недоразвитием функций фонематического анализа и синтеза. Ксюша искажает при чтении звуковую структуру слова, пропускает согласные, или вставляет гласные между согласными при их стечении, в пропуске букв, слогов.

И семантическая дислексия. Чтение у девочки побуквенное, в связи с этим, нарушено понимание прочитанных слов, текста в целом. Даже если при чтении не допущено ошибок в словах, смысл всего текста остается не понятным. Фактором этого нарушения является нечеткость, недифференцированность представлений о синтаксических связях внутри предложения.

Таким образом, во второй главе планируется провести следующие диагностики:

- Исследование артикуляционной моторики.
- Исследование звукопроизношения.
- Исследование навыков языкового анализа и синтеза.
- Исследование грамматического строя речи.
- Исследование словаря и навыка словообразования.

Также, определить вид дислексии у ребенка с умственной отсталостью, спланировать дальнейшую коррекционную работу.

## **ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ: «УСЛОВИЯ ПРОВЕДЕНИЯ, МЕТОДИКА, АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ»**

### **2.1. Психолого-педагогическая характеристика ученицы 3 класса Ксении З.**

В ходе наблюдения за Ксюшей и тестирования, были сделаны следующие выводы.

#### **1. Общие наблюдения.**

Ксения имеет недостаточный уровень знаний о себе, окружающем мире (времена года, месяцы, дни недели), своей семье, но с легкостью вступает в контакт. Кругозор ограничен. Не знает время. Словарь неточен, беден.

#### **2. Моторика**

Замечается общая вялость, неточность движений, недостаток общей моторики, нарушена координация движений, равновесие затрудняется при необходимости держать, трудности чувствует в регуляции темпа движений, не испытывает верного направления «вправо», «влево»

#### **3. Тонкая моторика**

У Ксении нет умения делать мелкие, точные движения на бытовом уровне, не скоординированы движения пальцев. Замечается несформированность моторных навыков графической деятельности.

#### **4. Особенности восприятия.**

Ксения неспособна к развитию и переключению внимания с одного вида деятельности на другой, не умеет долго сосредоточиться на каком-либо деле.

Наблюдается рассеивание внимания на второстепенное с потерей основного, а также большие трудности сосредоточения, недостаточный уровень произвольности внимания.

#### 5. Особенности внимания

Ксения неспособна к распределению и переключению внимания с одного вида деятельности на другой. Она не умеет долго сосредоточиться на каком-либо деле. Обнаруживает рассеивание внимания на второстепенное с потерей основного, недостаточный уровень произвольности внимания, наблюдаются трудности сосредоточения.

#### 6. Особенности памяти

При воспроизведении материала устойчиво забывает детали, нуждается в наводящих вопросах, воспроизводит кое-какие фразы, но не может изложить главный смысл, не запоминает и не улавливает смысл прочитанного, не может пересказать, стихотворения учит с большим трудом. Но хорошо запоминает песни. Сохранение информации затруднено; превалирует механическая, кратковременная память.

#### 7. Особенности мышления

Ксения не устанавливает причинно-следственные связи; при выполнении задания нуждается в постоянной опоре на образец, помощь учителя; последовательность действий при выполнении задания не устанавливает; не выстраивает своих рассуждений.

#### 8. Особенности поведения

Имеют места нарушения поведения (отказ от работы, замыкание в себе). Доминирующее увлечение и интересы слабо выражены. Взаимоотношения с окружающими сверстниками и старшими не всегда доброжелательные. Адекватно относится к родителям, сверстникам. Не всегда умеет (не хочет) подчиняться требованиям взрослых.

#### 9. Особенности эмоционально-волевой сферы

Ксения двигательльно расторможена, эмоциональные реакции неадекватны, могут проявляться аффективные вспышки, проявляет склонность к отказным реакциям, гневу.

#### 10. Работоспособность

Работоспособность низкая. Ксения утомляема, истощаема, рассеянна на занятиях, неусидчива. Встречаются резкие колебания работоспособности на протяжении урока, дня, недели, учебного года; темп работы замедлен.

#### 11. Характеристика устной речи

В речи дефекты произношения (согласные произносятся в большинстве случаев мягкие) недостаточный уровень лексического запаса. Предложения, употребляемые Ксенией нераспространенные, неполные; строит высказывания с трудом.

#### 12. Характеристика школьно-значимых умений

При самостоятельном выполнении заданий Ксения не способна осуществлять контроль за своей деятельностью по наглядному образцу.

#### 13. Оценка учебных навыков

Ксения усваивает программный материал на низком уровне.

Математика: чувствует большие затруднения в выполнении математических операций; соотношении числа и цифры, не знает таблицу умножения и деления, не запоминает произношение трёхзначных чисел.

Чтение: темп чтения замедлен, способ чтения побуквенное, с элементами послогового, пересказ выполняет с помощью учителя.

#### 14. Отношение к учебной деятельности

Учебная мотивация не выработана: во время урока на слова учителя реагирует, но не воспринимает, не всегда понимает, что во время урока надо сидеть, слушать, работать; играет с учебными принадлежностями, волосами, как маленький ребенок. Принимает направляющую помощь взрослого. Навыками самообслуживания и трудными навыками владеет слабо.

## 2.2.Цели и задачи констатирующего элемента

Цель и гипотеза нашего исследования позволили определить следующие задачи констатирующего эксперимента:

1. Исследовать звукопроизношение
2. Исследовать навык звукового анализа и синтеза
3. Исследовать грамматический строй речи
4. Исследовать словарь и навык словообразования

Целью констатирующего эксперимента является выявление уровня развития общих интеллектуальных способностей у Ксении З, а затем, с опорой на полученные данные, разработки для нее индивидуального маршрута.

В ходе наблюдения за Ксюшей, были проведены следующие исследования: исследование звукопроизношения, исследование сформированности звуков – слоговой структуры слова, исследование навыка звукового анализа и синтеза, исследование грамматического строя речи, исследование словаря и навыка словообразования.

Исследование звукопроизношения

Инструкция: повторяй за мной слова:

- Замок – коза;
- Зима – магазин;
- Цапля – овца – палец;
- Шуба – кошка – камыш;
- Жук – ножи;
- Щука – вещи – лец;
- Чайка – очки – ночь;
- Рыба – корова – топор;
- Река – варенье – дверь;

- Лампа – молоко – пол;
- Лето – колесо – соль.

Таблица 1

**Обследование звукопроизношения**

Группы звуков	Свистящие	Шипящие	Сонорные				Остальные звуки	Общее Кол-во баллов процент срез	Общее Кол-во баллов процент срез
			Р	Р	Л	Л			
Ксения	1	3	0	0	2	3	3	11/52%	12/57%

Как видно из таблицы 1, у Ксении имеется нарушение звукопроизношения. Также самым распространенным у нее остаются нарушения произношения группы сонорных звуков, шипящих и свистящих. Полиморфное нарушение звукопроизношения, при котором часть звуков не автоматизирована, остальные смешиваются в произношении, наблюдалась у учащейся. Это, по всей видимости, обусловлено существованием нечетких артикуляторных образов, которая приводит к стиранию граней между слуховыми дифференциальными признаками звуков.

Таким образом, создается помеха для их различения. Ксения продвинулась на наиболее высокий этап усвоения звука, имело место таких ошибок как смешение близких по звучанию или артикуляции звуков. Полученные результаты свидетельствуют о сложности выработки дифференцировок. Приобретенные результаты обследования состояния звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в первую очередь являютсястораживающими в дальнейшем прогнозировании успешности овладения обучающимися грамотой, в частности, чтением и письмом.

На этапе чтения по слогам и целыми словами часто встречаются такие ошибки при чтении, как: пропуски, перестановки звуков, слогов. Ученица



начинает механически читать стоящие перед глазами буквы. Особенно опасны ошибки, которые она делает в окончаниях слов в предложении, так как они могут в дальнейшем стать дефектной основой для формирования грамматического строя речи.

Исследование навыков языкового анализа и синтеза.

1. Сколько слов в предложении?

- День был теплый.
- Около дома росла высокая береза.

Составить предложения из 2, 3, 4, 5 слов.

2. Сколько слогов в слове?

- Дом
- Карандаш

Вспомнить слова, состоящие из 2-5 слогов.

3. Определи место звука в слове:

- Первый звук в слове крыша
- Третий звук в слове школа
- Последний звук в слове стакан

4. Сколько звуков в слове?

- Рак
- Сумка
- Диктант

Вспомнить слова, в которых 4-5 звуков.

Отобрать картинки, в названиях которых 5 звуков.

Ксении предлагалось три попытки с оказанием стимулирующей помощи: «Подумай еще». У Ксюши природный темп деятельности очень медленный, в связи с этим, она допускает ошибки в счете количества слов. Очень долго думает над заданием, не сразу получается составить предложение по заданному количеству слов. С большим трудом понимает деление назвукам и слоги, путает эти понятия между собой.

Таким образом, результаты исследования навыков языкового анализа показали, что Ксения затрудняется в определении количества и последовательности слов в предложениях с предлогами.

Отмечено, что у Ксюши недостаточно сформирован фонематический анализ: первый звук в словах был определён правильно, затруднение вызывало определение второго и третьего звука, а также определение последовательности и количества звуков в слове. Так, она при определении порядкового номера заданного звука в слове чаще всего называла последний звук (например, в слове «мак» второй звук - [к], вместо [а]), либо отказывалась от ответа.

#### Исследование грамматического строя речи

##### 1. Повторение предложений.

Инструкция: послушай предложение и постарайся повторить его как можно точнее.

- Наступила осень.
- Птичка свила гнездо.
- Над водой летали белые чайки.
- В саду было много красных яблок.
  - Земля освещается солнцем.
  - Ранней весной затопило весь наш луг.
  - Дети катали из снега комки и делали снежную бабу.
  - Медведь нашел под большим деревом глубокую яму и сделал себе берлогу.
- Петя сказал, что он не пойдет гулять, потому что холодно.
- На зеленом лугу, который был за рекой, паслись лошади.

Предложение читается до первого воспроизведения (1 – 2 раза).

Исследование грамматического строя речи дали следующие результаты: предложения, состоящие от двух, до шести слов, Ксюша

повторила без затруднений, с первого раза. А предложения, состоящие из семи и более слов, повторяла с затруднениями и не всегда с первого раза.

Исследование словаря и навыков словообразования

*Инструкция:* у кошки – котят, а у ...

- |            |             |
|------------|-------------|
| • Козы –   | • Медведя   |
| • Волка –  | • Муравья   |
| • Утки –   | • Паука     |
| • Лисы –   | • Комара    |
| • Льва –   | • Осы       |
| • Собаки – | • Крокодила |
| • Курицы – | • Зайца     |
| • Свины –  | • Лошади    |
| • Коровы – | • Осла      |
| • Овцы –   | • Кролика   |

В ходе этой диагностики, Ксюша подбирала слова по заданному образцу. Например: у волка – волтята, паука – паутята, лошади – лошодята, свины – свянята. У овцы, осла и крокодила девочка не смогла называть их детеныши.

Стереотипность в словообразовании, образует новые слова по подобию. Можно сделать вывод, что словарный запас ребенка ограничен, в том числе вследствие отсутствия навыка чтения.

*Таблица 2*

***Параметры и результаты исследования***

Параметр исследования	Результат
Звукопроизношение	5,5б. (55%).
Состояние фонематического восприятия	7 б. (46.7%).
Грамматический строй речи	6 б. (60%).
Словарь и навыки словообразования	6 б. (60%).

По итогам проведенных исследований, можно сказать, что у Ксении существует зависимость между уровнем развития интеллектуальных способностей и несформированностью универсальных учебных действий.

У Ксюши плохо сформирован фонематический слух. С трудом различает понятие звук, буква. Путает гласные и согласные. Не всегда верно делит слова на слоги, в связи с этим при чтении допускает пропуски и замены букв, наблюдается угадывание следующего слова.

Память Ксении кратковременна и имеет маленький объем, в связи с этим, все задания нужно давать поэтапно.

Таким образом, дальнейшая коррекционная работа, должна быть направлена на развитие и уточнение пространственно-временных представлений, развитие зрительного, слухового восприятия и активного устойчивого внимания, памяти и словесно-логического мышления для дальнейшего овладения навыком чтения.

В третьей главе необходимо разработать программу коррекционной работы по формированию звукопроизношения, развитию фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза, расширению словарного запаса, фонематических представлений, развитию грамматического строя речи, формированию связной устной речи и обогащению как пассивного, так и активного словаря.

### **ГЛАВА 3. ОБУЧАЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ. СИСТЕМА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДИСЛЕКСИКОМ. КОНТРОЛЬНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ**

Опираясь на полученные в ходе контрольного эксперимента данные, нами был разработан индивидуальный маршрут ученицы 3 класса Ксении.

Работа строилась по плану:

1. работа над звукопроизношением
2. работа над фонематическим восприятием
3. работа над графическим строем речи
4. обогащение и активизация словаря

#### **3.1.Программа индивидуальных занятий**

План работы с дислексиками

1. Развитие фонематического слуха:
  - а) выделение гласных в простых словах;
  - б) упражнения в быстром узнавании, назывании и подбор картинок и слов на заданный звук, букву;
  - в) определение количества звуков, букв в предложенном слове с проговариванием и без него;
  - г) анализ количества и порядка звуков, букв в словах и разбивку их по порядку.
2. Подготовительный период к чтению:
  - а) синтез слов из изолированно произносимых звуков, данных букв;
  - б) чтение, узнавание букв в различных шрифтах;
  - в) узнавание букв на «ощупь», игра «чудесный мешочек»;

г) лепка буквы, узнавание звука по немой артикуляции, по обведению в воздухе, складывание букв из палочек, вырезание из бумаги, закрашивание;

д) самостоятельный отбор картинок на заданный звук;

е) работа с цветной азбукой;

ж) письмо букв под диктовку с проговариванием и без.

3. Начальный период чтения:

а) слияние гласных звуков: А-У, А-У, У-А, У-А (карточки)

б) слияние гласных с согласными: А-О, АМ, СА, МА (в закрытых и открытых слогах). Таблицы, карточки.

4. Послоговое чтение:

а) чтение односложных слов (зал, дом);

б) чтение 2-3-х сложных слов, предложений с помощью полосок;

в) чтение цветных слов, текстов из них;

г) чтение слов-гармошек;

д) чтение слов, слогофраз под диктовку с проговариванием и без

Основные приёмы и методы работы с детьми-дислексиками:

1. Дыхательная, зрительная и артикуляционная гимнастики.

2. Стимулирующий массаж и самомассаж кистей и пальцев рук.

Пальчиковая гимнастика.

3. Ритмико-речевая, музыкальная и витаминная терапия.

4. Зеркально-симметричное рисование обеими руками.

5. Упражнения для развития зрительно-моторных координаций, оперативного поля чтения.

6. Модифицированные зрительные диктанты Федоренко.

7. Интеллектуально-развивающие словесные игры: анаграммы, изографы, ребусы, криптограммы, перевёртыши, волшебные цепочки, словесные лабиринты, слова-матрёшки и другие.

8. Метод «озвученного» чтения. «Жужжащее» чтение

9. Автоматизация оперативных единиц чтения по специальным слоговым таблицам.

Развитие техники чтения у школьников с дислексией

Человек запоминает не то, что постоянно перед глазами, а то, что мелькает. Исходя из этого, для освоения каких либо умений, доведения их до автоматизма необходимо проводить не длительные по времени упражнения, а короткие, но с большой частотой. Полтора часовые тренировки не дадут никакой пользы и даже подавят у ребёнка всякое желание читать. Гораздо лучше проводить их по пять минут несколько раз в день и ещё перед сном.

1. Очень интересен метод жужжащего чтения. При жужжащем чтении вы читаете вместе с ребенком одновременно вслух, вполголоса, каждый со своей скоростью, в течение пяти минут.

2. Хорошие результаты даёт чтение перед сном. Дело в том, что последние события дня фиксируются эмоциональной памятью, и во время сна человек находится под их впечатлением. Организм привыкает к этому состоянию. Недаром ещё двести лет назад говорилось: "Студент, науками живущий, учи псалтырь на сон грядущий".

Если ребёнок не любит читать, то необходим режим щадящего чтения: прочитывается одна-две строчки, затем устраивается кратковременный отдых. Такой режим получается, когда ребёнок просматривает диафильмы: две строчки под кадром прочитал, посмотрел картинку, отдохнул. Диафильмы должны быть занимательного содержания (сказки, приключения).

Развитие техники чтения тормозится из-за слаборазвитой оперативной памяти: прочитав три-четыре слова, ребёнок уже забывает первое и не может понять смысла предложения. Такое положение можно исправить с помощью зрительных диктантов, разработанных профессором И. Т. Федоренко. В каждом из восемнадцати наборов по шесть предложений: первое «Таёт снег» содержит всего два слова из восьми букв, а в последнем

- уже сорок шесть букв. Наращивание длины предложения происходит постепенно, по одной - две буквы. Как лучше проводить зрительные диктанты? Выпишите на листке ребенку либо сразу пяти предложений, которые открываются по одному, либо пишется одно. На прочтение каждого предложение отводится определённое время, которое указывается после него. Ваш ребенок читает предложение молча, и стараются его запомнить. Предложите ему закрыть глаза и представить, как оно записано, и повторить его про себя. Затем уберите листок с написанным предложением. Ребенок записывает текст. Зрительные диктанты должны писаться ежедневно.

Тексты зрительных диктантов по методике И. Т. Федоренко

1. Тает снег. (8 букв)
2. Идёт дождь. (9 букв)
3. Небо хмурое. (10 букв)
4. Коля заболел. (11 букв)
5. Запели птицы. (11 букв)

Тесты на определение дислексии для взрослых

Данный вид работы помогает развитию зрительной памяти, мышления. Оперативной памяти. Так же проведение зрительных диктантов по методике И. Т. Федоренко способствует формированию навыка беглого чтения. Формированию орфографической зоркости.

### **3.2. Особенности (условия) проведения занятий. Цели, задачи, реализация**

Ксения ощущает стойкие трудности при усвоении программы начального обучения общеобразовательной школы в итоге недостаточной сформированности речевой функции и психологических предпосылок к овладению полноценной учебной деятельностью.



I. Нарушения фонетико-фонематического компонента речевой системы.

1. Дефектное произношение оппозиционных звуков нескольких групп. Преобладают замены и смещения (нередко искаженных звуков). Неправильно произносятся до 15 звуков.

2. Недостаточная сформированность (в более тяжелых случаях – несформированность) фонематических процессов. В результате этого наблюдается:

а) недостаточная сформированность предпосылок к спонтанному развитию навыков анализа и синтеза звукового состава слова;

б) недостаточная сформированность предпосылок к успешному овладению грамотой;

в) трудности овладения письмом и чтением (наличие специфических дисграфических ошибок на фоне большого количества разнообразных других).

II Нарушения лексико-грамматического компонента речевой системы.

1. Лексический запас ограничен рамками обиходно-бытовой тематики, качественно неполноценен (неправомерное расширение или сужение значений слов; ошибки в употреблении слов; смешение по смыслу и акустическому свойству).

2. Грамматический строй недостаточно сформирован. В речи отсутствуют сложные синтаксические конструкции, присутствуют множественные аграмматизмы в предложениях простых синтаксических конструкций. В связи с этим наблюдаются:

а) недостаточное понимание учебных заданий, указаний, инструкций учителя;

б) трудности овладения учебными понятиями, терминами;

в) трудности формирования и формулирования собственных мыслей в процессе учебной работы;

г) недостаточное развитие связной речи.

### III. Психологические особенности.

1. Неустойчивое внимание.
2. Недостаточная наблюдательность по отношению к языковым явлениям.
3. Недостаточное развитие способности к переключению
4. Недостаточное развитие словесно-логического мышления.
5. Недостаточная способность к запоминанию преимущественно словесного материала.
6. Недостаточное развитие самоконтроля, преимущественно в области языковых явлений.
7. Недостаточная сформированность произвольности в общении и деятельности. Следствие:
  - а) недостаточная сформированность психологических предпосылок к овладению полноценными навыками учебной деятельности,
  - б) трудности формирования учебных умений (планирование предстоящей работы; определение путей и средств достижения учебной цели; контролирование деятельности; умение работать в определенном темпе).

Цели и задачи коррекционной работы:

Цели: Оказание помощи обучающейся, имеющей нарушения в развитии устной и письменной речи, в освоении общеобразовательных программ.

Развитие и коррекция всех сторон устной речи, совместно с обучением способам обработки наглядного материала, необходимого для эффективного восприятия зрительной информации разной степени сложности и обеспечивающего условия успешного овладения зрительными компонентами чтения.

Основные задачи:

1. формирование точной дифференциации фонем русского языка;

2. формирование полноценных представлений о звуковом составе слова;
3. закрепление навыков звуко-слогового анализа и синтеза речевых единиц;
4. коррекция дефектов звукопроизношения, количественное и качественное обогащение активного словаря ребенка;
5. развитие навыков словоизменения;
5. уточнение значений синтаксических конструкций;
7. развитие навыков построения связного высказывания, развитие произвольного зрительного внимания;
8. развитие навыков зрительного анализа и синтеза;
9. развитие зрительной памяти, развитие и коррекция точных прослеживающих движений глаз;
10. формирование стратегий сканирования перцептивного поля;
11. формирование зрительно-пространственных представлений;
12. выработка зрительно-моторных координации.

С учетом сформулированных целей и задач оказываемая учителем помощь должна быть направлена на коррекцию речевых нарушений; ориентирована на дальнейшее развитие различных форм речи (устной, письменной) в единстве ее сторон и компонентов; а также на полноценное личностное развитие (умственное, сенсорное, эмоциональное), предполагающее сознательное включение системы развивающих факторов; нацелена на преодоление коммуникативных трудностей и трудностей обучения.

### *Принципы коррекционной работы*

Коррекционная работа опирается на целую систему принципов, являющихся нормативными требованиями к организации, регулированию и реализации логопедического коррекционно-развивающего процесса. Эта система включает в себя: основные принципы, дополняемые и находящиеся в соответствии с принципами обучения, воспитания, следующие:

- принцип деятельностного подхода;
- этиопатогенетический принцип;
- принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений чтения и письма; принцип учёта симптоматики нарушения и структуры речевого дефекта
- принцип поэтапного формирования психических функций;
- принцип учета «зоны ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому);
- онтогенетический принцип;
- принцип обходного пути;
- принцип развития;
- принцип рассмотрения нарушения речи во взаимосвязи с другими сторонами психического развития ребёнка.

### *Методы и приёмы*

При планировании и проведении занятий по коррекции дисграфии учитель руководствуется общедидактическими методами и приёмами логопедического воздействия, такими как:

#### I. Методы логопедического воздействия:

- 1) Практические методы, которые включают в себя: упражнение, игры, моделирование.
- 2) Наглядные методы, включающие в себя: наблюдение, просмотр презентаций, прослушивание аудиозаписей, показ образца.
- 3) Словесные методы, включающие в себя: рассказ, беседа (предварительная, итоговая, обобщающая), чтение, пересказ, разучивание четверостиший, стихотворений.

#### II. Приёмы логопедического воздействия:

Второй прием логопедического воздействия включает в себя: показ, указание, вопрос, объяснение, показ образца;

#### III. Общедидактические методы:

Общедидактическими методами являются: объяснительно-иллюстративный, проблемное изложение материала, репродуктивный, эвристический (частично-поисковый) а также исследовательский.

Этапы коррекционной работы.

Коррекционная работа по преодолению дисграфии проводится в три этапа: первый – диагностический, второй – коррекционный и третий – оценочный.

Первый (диагностический) этап.

На первом этапе проводится анализ письменных работ, процесса чтения; определяется состояние звукопроизношения, состояния языкового анализа и синтеза, фонематических представлений; фонематического восприятия (дифференциация фонем); проверяется состояние лексико-грамматического строя, состояние связной речи; выявляются индивидуальные особенности таких психических процессов, как мышление, внимание, память; выявляется наличие мотивации к коррекционной работе по устранению дефекта. При проведении диагностики следует (при возможности) подключать школьного психолога.

Общая характеристика коррекционной работы на этапе:

Диагностическое чтение среди обучающихся «группы риска»

Обследование состояния лексико-грамматической стороны речи с использованием групповой тестовой методики (письменно).

Обследование связной речи: проводится индивидуально с каждым учеником в форме беседы.

Анализ результатов обследования. Комплектование групп.

Второй (коррекционный) этап.

На протяжении коррекционного этапа осуществляется преодоление дислексических нарушений. Работа проводится по направлениям, соответствующим основным видам ошибок, и реализуется на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях. Общая характеристика коррекционной работы на этапе:

## РЕЧЕВЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ

1. Совершенствование фонематического восприятия и воспитание правильных фонематических представлений:

Формирование фонематического восприятия.

Развитие языкового анализа и синтеза:

Развитие навыков анализа структуры предложения;

Развитие слогового анализа и синтеза;

Развитие фонематического анализа и синтеза.

2. Развитие лексико-грамматической стороны речи:

Формирование морфологической системы языка:

Формирование словоизменения;

Формирование словообразования.

Формирование синтаксической структуры предложения.

Развитие зрительных гностических и моторных функций.

Развитие семантической стороны чтения.

Чтение.

## НЕРЕЧЕВЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ

1. Развитие концентрации и устойчивости зрительного внимания;

2. Развитие слухового внимания;

3. Развитие переключаемости, распределения и избирательности внимания;

4. Развитие слухового сосредоточения;

5. Развитие памяти;

6. Развитие слухоречевой памяти;

7. Развитие мыслительных процессов;

8. Развитие тонкой и мелкой моторики.

9. Развитие осознанного восприятия (зрительного, слухового).

10. Развитие пространственного восприятия и ориентировки в пространстве;

11. Развитие и коррекция точных прослеживающих движений глаз.

12. Развитие сукцессивных функций
13. Развитие серийных движений глаз.
14. Развитие изобразительно-графических навыков
15. Развитие навыков мысленного перемещения и трансформации зрительных образов
16. Формирование навыков схематического изображения пространственных отношений
17. Выработка помехоустойчивости зрительного восприятия.

Третий (оценочный) этап.

На последнем этапе оценивается эффективность коррекционной работы. Предполагаемые результаты.

К концу обучения обучающиеся смогут:

- читать согласно возрастным требованиям;
- различать гласные и согласные звуки;
- различать звуки и буквы, слоги и слова, словосочетания и предложения, набор отдельных предложений и текст;
- определять ударные и безударные гласные, слоги;
- определять в словах место и последовательность заданного звука: гласных и согласных звуков;
- определять количество звуков в словах, слогов в словах, слов в предложениях, предложений в тексте;
- производить звуковой, буквенный, слоговой анализ и синтез слов, а также языковой анализ и синтез предложений;
- графически обозначать звуки, слоги и слова;
- распознавать части речи и их основные признаки;
- изменять слова по числам, родам и падежам; определять род, число и падеж существительных и прилагательных;
- производить разбор слова по составу;
- различать понятия словоизменение и словообразование;
- выделять из текста слова, словосочетания и предложения;

-устанавливать связи между словами в словосочетании, предложении и между предложениями в тексте;

-устанавливать связи между частями сложного предложения;

- составлять и анализировать сложное предложение.

Рабочая программа разработана на 62 часа, по 2 часа в неделю. Обучение состоит из двух разделов:

1. Формирование функционального базиса чтения, включающее в себя совершенствование фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон речи и развитие неречевых функций;

2. Чтение.

Поурочное перспективно-тематическое планирование коррекционной логопедической работы представлено в приложении 1.

### **3.3.Типы заданий и упражнений**

Как упоминалось выше, учащиеся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи прежде всего нуждаются в своевременном устранении недостатков произношения, то есть в формировании умения правильно и четко произносить звуки как изолированно, так и в словах, фразах и связной речи, выделять их на слух из речи окружающих и из своей собственной. Сознательное усвоение акустико-артикуляционного образа звука способствует формированию фонематического представления о нем и является необходимым условием преодоления фонематического недоразвития[20; с.87].

При работе над слуховым восприятием надо строго соблюдать поэтапность в применении тех упражнений, которые учитель предлагает учащимся. Вначале необходимо научить ребенка различать изучаемый звук среди других и чужой речи. Для этого можно использовать такое



упражнение. Учитель произносит подряд несколько звуков (4-5), среди которых находится и отрабатываемый звук; ученику предлагается прослушать и поднять руку или букву, когда он услышит нужный звук. Чтобы ему было легче сориентироваться, учитель на первых порах голосом выделяет этот звук.

Кроме того, рекомендуем проводить следующие упражнения: ученику предлагают прослушать слова, которые произносит учитель, и поднять руку, сигнальную карточку или букву, когда услышит слова с отрабатываемым звуком; учитель называет 5—7 слов, ученик слушает и запоминает только те, в которых имеется изучаемый звук, по просьбе учителя он эти слова повторяет. Полезно дать послушать ученикам связный текст, в котором они должны определить по слуху слова с нужным звуком и правильно их произнести или графически записать. При графической записи слова, не содержащие изучаемый звук, прочеркиваются, а те слова, в которых звук имеется, обозначаются соответствующей буквой или условным знаком. При наличии звука в слове дважды соответствующая буква или знак повторяются столько же раз.

Далее нужно научить ребенка различать отрабатываемый звук не только в чужой, но и в своей собственной речи. Для этого возможно использовать такой прием: предложить ряд картинок с изображением предметов. Обучающийся должен назвать все картинки и самостоятельно отобрать те из них, названия которых содержат изучаемый звук.

Так же можно предложить ученику выбрать из орфографического словаря 4—5 малознакомых слов с изучаемым звуком, запомнить эти слова и правильно их произнести, указав место отрабатываемого звука. При необходимости учитель уточняет значение этих слов.

И только после этого ребенок научится самостоятельно различать изучаемый звук в словах (в чужой и собственной речи), можно перейти к формированию умения выделять звуки из состава слова, отделять их друг от друга, сравнивать между собой, определять роль и характер связи между

звуками в слове. Для первоначального выделения изучаемого звука сначала подбирают такие слова, в которых он находится в позиции, наиболее благоприятной для его выделения и наблюдения. Для гласных такой позицией будет начало слова под ударением, а для согласных — когда они стоят в конце (исключение составляют звонкие звуки) или в начале слова перед согласным (шалаш, шкала). Как известно, в этих позициях согласные звуки легче различаются, а следовательно, и отделяются от других звуков. Затем согласный звук выделяется из начала слова перед гласным и, наконец, из любого положения в слове.

Тренируясь в выделении звуков, ребенок с фонематическим недоразвитием речи, должен уловить общее в звучании всех вариантов одного и того же звука в различных словах. С этой целью следует подбирать большое количество упражнений, в которых изучаемый звук стоял бы в разных позициях и сочетаниях с другими звуками (душ, шуба, шапка, кошка). При подборе речевого материала необходимо следить, чтобы в предъявленных для звукового анализа словах не встречались на первых порах звуки, близкие по акустическим или артикуляционным признакам изучаемому звуку. Например, в период работы над звуком [ш] слова со звуком [с] не дают до тех пор, пока ребенок не научится четко произносить, различать и выделять из состава слова изучаемый звук. Не следует также давать слова со звуками [ж], [з], [ц], [ч], [щ]. Наличие слов с этими звуками может затруднить восприятие звука [ш] и его выделение из состава слова. Аналогичные условия необходимы для отработки звуков [ж].

При изучении звука [р] из упражнений исключаются слова со звуком [л] и наоборот; при изучении звонких — парный глухой и так далее.

Если ребенок испытывает трудности не только в различении звуков, но и в определении их количества и последовательности в словах, то вначале для ориентировки можно дать ему готовую наглядную схему звукового состава этих слов. На основе схемы ребенок устанавливает

порядок звуков в анализируемых словах и одновременно определяет, какое место занимает в словах изучаемый звук.

По мере усвоения анализа с помощью схемы следует перейти к выделению звуков путем громкого, несколько утрированного их проговаривания в анализируемых словах, и, наконец, звуковой анализ в уме, про себя. Так как ребенок еще нередко ошибается, то необходим непрерывный контроль за правильностью выполняемых им действий со стороны учителя. Постепенно возникает возможность перейти к более обобщенным и сокращенным упражнениям типа: «Назови четвертый звук в слове» или «Какой звук стоит до ..?, какой после ..?, какой между ..?» и т. д.

Как видно из сказанного, в отличие от работы учителя по программе, здесь имеет место расчленение действий звукового анализа на отдельные элементы. Усвоение каждой новой операции готовит учащихся к последующей, и в результате практической работы накапливаются определенные фонематические обобщения и наблюдения над звуковой стороной языка.

В этот период обучения широко используют разрезную азбуку и всевозможные письменные упражнения. Ребенку предлагают прослушать слово, повторить его и проанализировать; после анализа составить это слово из букв разрезной азбуки, прочесть вслух и записать в тетрадь по памяти. Можно предложить составленное слово переделать в другое при помощи замены буквы или нескольких букв (суп — сук — сок — сом — сын); расположить эти слова одно под другим, прочесть, проанализировать и сравнить звуковой состав каждого из них. Необходимо обратить внимание детей на то, что с изменением одного звука изменяется смысл слова. Используются также таблицы с готовой основой, где нужно вставить или заменить буквы или слоги (перфокарты, абаки).

Например, можно предложить следующие упражнения: — вставь такие гласные буквы, чтобы получилось 2 слова; 3 слова; 4 слова:

л-в н-с м-х д-м

ПОТ-К СМ-ЛИ

Т-чка П-ТЬ

— вставь такие согласные буквы, чтобы получилось 2 слова; 3 слова; 4 слова:

лу- пло- ро-ша- са- -ом-ени со-а -аки

— в словах зима, баня, каша замени первую букву, чтобы получилось новое слово;

— в словах сук. рос, стол замени последнюю букву, чтобы получилось новое слово;

в словах пила, гора, рад, рама переставь согласные, чтобы получилось новое слово;

— в словах мешочка, малина, борона, долото замени первый слог, чтобы получилось новое слово;

— подбери слова по гласным -а-, -о-а, -о-о-о и др.

Постепенно в упражнения с Ксюшей мы включали более сложный материал, разнообразные задания для самостоятельного выполнения: составление слов по первому или последнему слогу с использованием картинки и без нее; составление ряда слов из слогов, данных вразбивку; вставка пропущенного слога или буквы; составление слов из рассыпных букв и другое.

Следующий вид работы — это анализ предложений, содержащих слова, в составе которых есть изучаемый звук. Мы использовали упражнение: составление предложений по картинкам с последующим их анализом (определение порядка слов в них; называние слов по порядку и вразбивку; выделение слов с изучаемым звуком, указание их места в предложении; деление слов на слоги и выделение слогов с изучаемым звуком, четкое их проговаривание).

Можно предложить также составить предложения из данных вразбивку слов, насыщенных изучаемым звуком. В работе над

предложением внимание акцентировалось на случаях, когда буква, соответствующая звуку, заменяется при письме.[14;с.124]

По мере того как Ксюша овладевала правильным и четким произношением звука во фразе и анализом предложения, с ней проводились диктанты с предварительным устным или графическим анализом. В процессе анализа ученица самостоятельно находила в них слова с изучаемым звуком, произносит их, указывает, какую букву он напишет, и только после этого приступает к записи предложения.

Можно использовать также зрительно-предупредительные, выборочные и контрольные диктанты. Диктанты подбирают со строгим учетом особенностей речевого недостатка каждого учащегося и программных требований. Можно предложить записать текст, выученный наизусть дома.

После того как будет достигнута четкость произношения и восприятия каждого из смешиваемых или заменяемых звуков и ребенок научится правильно связывать их с соответствующими буквами, приступают к последнему этапу работы над звуком - его дифференциации.

Предлагая учащимся упражнения на дифференциацию звуков, следует обращать их внимание на различие в звучании артикуляции звуков, на их смыслоразличительную роль в данном слове. Такую последовательность упражнений мы использовали в процессе занятий. Возьмем для иллюстрации звуки [с] и [ш]. Изначально нужно послушать как звучат сравниваемые звуки. Затем звуки [с] и [ш] сопоставляют по артикуляции: вспоминаем, как произносятся эти звуки, что у них общего и чем отличаются: при произношении звука [с] губы растягиваются как бы в улыбке, а при произношении звука [ш] - несколько вытянуты вперед; зубы в том и другом случае сближены; при произношении звука [с] язык опущен к нижним зубам, при произношении звука [ш] - поднят вверх. Уточняем, как можно проверить правильное произношение звуков [с] и [ш]. (При произношении звука [с] слышен свист, струя выдыхаемого воздуха

холодная, а при произнесении звука [ш] образуется как бы «шипение», выдыхаемый воздух теплый.) Обучающийся должен произносить попеременно звуки [с] и [ш], осуществляя проверку правильности произношения. Для проверки обучающийся должен поднести тыльную сторону руки к губам.

Следующая группа упражнений, проводимых с Ксюшей, направлена на развитие у ребенка способностей различать сравниваемые звуки на слух.

Учитель произносит слова, содержащие звуки [ш] и [с]: шалаш, сани, нос, шум, шалун, сумка, каша. Ученица должна отчетливо повторить каждое слово и сказать, какой в нем звук — [с] или [ш] - и какое место он занимает. Изначально проводился более легкий вариант данного упражнения, когда ученица поднимала букву, соответствующую услышанному звуку.

Раздавались картинки, которые надо разложить в зависимости от того, какой звук имеется в названии каждой. К букве «с» надо положить все картинки со звуком [с], к букве «ш» — все картинки со звуком [ш]. Название картинок Ксюша отчетливо произносила.

Здесь же проводились упражнения из букв разрезной азбуки, когда составляется целая цепочка слов с оппозиционными звуками. При этом замена той или иной буквы, или слога изменяет смысл слова.

Муська — мушка — мишка — миска — маска — Машка — кашка — каска — киска.....кишка — кушак — кушать.

При проведении письменных упражнений ученице предлагалось составить сначала из букв разрезной азбуки, а затем записать в тетради слова под диктовку или по памяти, расположив их в два столбика. Над первым столбиком записывается буква «с», над вторым буква «ш»:

с  
насос  
стакан  
скамейка

ш  
шутка  
детишки  
школьники

После записи данных слов, они отчетливо прочитываются и произносятся.

Как один из видов работ, развивающих орфографическую зоркость и регулирующих учебную деятельность, а также познавательные процессы, следует предложить самопроверку или взаимопроверку.

Раздавались таблички с написанными на них предложениями, в словах которых пропущены буквы «с» и «ш». Ксения должна была их вставить:

У Па...и ...ани. У Паши сани.

Малы... ..тоит у кио...ка. Малыш стоит у киоска.

Это упражнение также заканчивается самопроверкой и рефлексией.

Наконец, предлагалось самостоятельно подобрать слова с изучаемой парой звуков. Эти слова анализировались, складывались из букв разрезной азбуки и записывались в тетради, затем отчетливо прочитывались. Завершающим этапом является слуховой проверочный диктант.

В процессе работы по дифференции звуков большое внимание уделяли упражнениям на сопоставление аффрикат с акустически сходными звуками, например: звука [ц] со звуками [с], [сь], [т]; звука [ч] со звуками [ц], [щ], [ть], [с], [ш]; звука [щ] со звуками [ш], [ч], [сь], [ть], [ц], так как они чаще всего смешиваются во время письма.

Поскольку в письменных работах ученицы с фонематическим недоразвитием встречаются не только ошибки на смешение и замены согласных, но и ошибки, обусловленные недостаточной сформированностью представлений о звуковом составе слова, а также на правописание твердых и мягких согласных, сомнительных согласных в середине и конце слова, в процессе коррекционной работы заострялось внимание на дополнительной отработке таких принципиально важных для усвоения русского языка программных тем, как гласные звуки и буквы; согласные: твердые и мягкие, звонкие и глухие; слог, ударение; обозначение на письме твердых и мягких, звонких и глухих звуков; правописание слов с мягкими и твердыми согласными, звонкими и глухими согласными в корне,

с непроизносимыми согласными в корне; ши — жи, ча — ща и так далее, усвоение которых может быть задержано из-за речевого недоразвития.

На занятиях по русскому языку упражнения, должны также иметь специфическую направленность.

Так, работая над гласными и согласными звуками и буквами, активнее привлекалось внимание ученицы к способу образования звуков, особенностям их артикуляции. Это необходимо для того, чтобы научить ее выделять признаки, характерные для гласных и согласных звуков, и, опираясь на них, четко различать эти звуки.

Такие упражнения теснейшим образом должны быть увязаны с работой по обобщению представлений о слоге, с развитием умения выделять звуки, входящие в состав слога, особенно прямого. Дело в том, что, с точки зрения произношения, прямой слог состоит из смыкания и размыкания и произносится одним выдохательным толчком, что создает определенные трудности в вычленении гласных и согласных звуков из его состава. Поэтому детям с фонематическим недоразвитием речи необходимо предлагать больше упражнений на выделение гласных и согласных звуков из прямого слога, как последовательно, так и вразброс. Данные упражнения целесообразно проводить с опорой на артикуляцию произносимых звуков.

В процессе отработки умения делить слова на слоги предусматривалась дополнительная работа по обучению Ксюши умению находить и вычленять ударный слог. Здесь, также как и при отработке других тем, важно было предусмотреть постепенное нарастание трудностей, а именно: сначала учились различать ударный слог в словах чужой речи, затем — и в собственной. Девочка должна была самостоятельно подобрать слова, где ударным является первый слог, последний, в середине слова, распределить предметные картинки в зависимости от того, какой слог в их названии ударный.



Установлено, что дети с фонетико-фонематическим недоразвитием могут при письме заменять звонкие — глухими, твердые — мягкими и, наоборот, глухие — звонкими, мягкие — твердыми.

Чтобы предупредить указанные замены, проводилась работа по формированию у Ксюши правильных и устойчивых фонематических представлений о каждом звуке в процессе уточнения и отработки их артикуляции и звучания, а также четкого акустико-артикуляционного их противопоставления. И на этой основе учились правильно обозначать звуки буквами на письме сначала в словах, где звук находится в сильной позиции перед гласной, затем в слабой, где звук звучит достаточно ясно или переходит в противоположный по парности (мороз — на конце «с»).

Такая работа является необходимым этапом для подготовки ученицы с фонетико-фонематическим недоразвитием к усвоению соответствующего правила правописания. В подобной последовательности отрабатываются и другие программные темы.

При нарушении письма и чтения у учащихся II—III классов учитель, организуя коррекционные занятия, должен придерживаться (несмотря на тот или иной уровень усвоения детьми программного материала) той последовательности, которая была приведена выше. Чтобы устранить нарушения письма, необходимо в первую очередь восполнить пробелы в развитии устной речи, произношении звуков и фонематических процессах, что создает предпосылки для продуктивного усвоения программы обучения родному языку.

В процессе коррекционных занятий надо создавать широкие возможности для самостоятельной деятельности детей, побуждать их активно и заинтересованно преодолевать имеющиеся дефекты, учить контролировать свою речь, письмо и чтение, видеть ошибки товарищей, грамотно писать и правильно читать. [14;с.85]

Процесс звукового анализа предполагает:

1) умение выделять устойчивые смыслоразличительные единицы — фонемы из звукового потока слова на основе их слухопроизносительной дифференциации;

2) овладение учебным (умственным) действием последовательно, по порядку выделять все звуки в составе слова.

Таким образом, звуковой анализ следует рассматривать как сложный процесс, развернутый по составу операций и требующий с самого начала формирования активности и произвольности.

При несформированности одного из указанных компонентов могут отмечаться нарушения в формировании звукового анализа. Поэтому обследование звукового анализа слова у детей должно быть в первую очередь направлено на поиск того, какой из компонентов, участвующих в его формировании, оказывается нарушенным или недостаточно сформированным.

Звуковой анализ, как всякое учебное действие, формируется постепенно. При этом само действие остается одним и тем же меняется только степень его осознания, степень сокращенности и обобщенности операций, посредством которых оно осуществляется. Поэтому в процессе обследования звукового анализа слова важно выявить, на каком уровне интериоризации происходит его действие, то есть степень автоматизации навыка. Для грамотного письма и правильного чтения необходима высокая степень его автоматизации и устойчивости.

Учет указанных выше положений и определяет процедуру обследования.

Звуковой анализ, как уже указывалось, не может протекать без участия процессов фонематического восприятия, требуется полная сохранность фонематического слуха. Кроме того, формирование речевого слуха осуществляется при ближайшем участии артикуляционного аппарата в процессе активного артикуляционного опыта. [16;с.68]

Совершенно естественно, что для диагностических целей следует в первую очередь ориентироваться в особенностях речевой деятельности ребенка, определять, нет ли выраженных отклонений в формировании звуковой стороны речи (как ребенок произносит те или иные звуки, звукослоговую структуру слова), а также выявлять умения дифференцировать звуки на слух и в произношении.

Далее предметом обследования становится способность ребенка, свободно и сознательно ориентируясь в звуковом составе, производить сложные операции над его элементами.

В первую очередь следует выявить, каково состояние звукового анализа, доступного ребенку. С этой целью используется прием определения количества звуков в слове.

Ребенку устно предъявляется слово и предлагается сказать, из какого числа звуков оно состоит. Его спрашивают, сколько звуков, например, в слове мак, шуба, карточка, или в слове фотографировать. Сначала предлагаются фонетически простые (односложные и двусложные) слова, а затем и более длинные. В том и в другом случаях следует включать звуки, произношение или различение которых может затруднять детей.

Обследующий фиксирует, что ребенку доступно и при каких степенях сложности задания он испытывает затруднения. Что касается последних, то обследующий должен определить, во-первых, какая звукослоговая структура, выделение и произношение каких звуков (гласных и согласных) трудны для ребенка и какую позицию в слове эти звуки занимают.

Специальное внимание обращается и на то, испытывает ли ребенок трудности в дифференциации выделенного звука речи и близкого ему акустического звука, и в какой мере он может звуки произносить правильно или неправильно. Если обучающийся допускает замену, то следует попросить его подобрать слова соответствующими звуками. Это даст возможность определить обусловлена ли замена трудностями различения звуков или только неумением правильно их произносить.

Обследующий, используя указанные приемы, получает общее представление о способности ребенка производить звуковой анализ слова, которое нуждается в дальнейшем уточнении. Поскольку «важнейшим свойством, характеризующим материальную, звуковую сторону слова как языкового знака, — подчеркивает Ф. Л. Сохнин, — является дискретность, линейность, временная последовательность составляющих его звуковых единиц», необходимо выявить степень сформированности у ребенка звукового анализа как действия по определению временной последовательности составляющих звуков. Для этого ему устно называют слово и дают инструкцию назвать последовательно (один за другим) все звуки в нем. Материалом для обследования служат слова различной звукослоговой сложности. Вот некоторые из них: дом, кот, сам, шуба, окно, сумка, щипцы, клещи, бабушка, карточка, обезьяна, дверь, ткач, гнездо, дружба, торт.

Для детей, которые уже овладели в той или иной мере выделением звуков из слов, подбирают для анализа слова, не очень часто употребляемые в процессе обучения: многосложные, со стечением согласных, с неправильно произносимыми им звуками (типа скворечник, чернильница, трещотка, кастрюля, кораблекрушение).

Обследующий фиксирует, насколько легко ребенок решает стоящую перед ним задачу (встречаются ли какие-либо затруднения и в чем они проявляются) или он совсем не справляется с ней, характер и количество ошибок, а также уровень выполнения. Для того чтобы определить меру освоения действия, обследующий ведет наблюдение за тем, производит ли ребенок выделение каждого звука из слова, или опускает то одну, то другую его часть, теряя правильную последовательность звуков, или же пропускает, дополняет или заменяет отдельные звуки при анализе лишь отдельных слов; какие это звуки — гласные или согласные.

Обращается внимание и на процесс выделения звуков: происходит ли он сразу при помощи проговаривания слова про себя, «в уме», или

замедленно, развернуто — на основе громкого или шепотного проговаривания слова вслух, «артикуляторного прощупывания его элементов». [19;с.98]

Если ребенок самостоятельно не справляется с предъявленным заданием, то обследующий облегчает его восполнение: сам четко произносит слово, которое ребенок должен проанализировать, выделяя каждый входящий в его состав звук и демонстрируя тем самым способ вычленения звуков путем их интонированного произношения.

Можно использовать прием, разработанный Д. Б. Элькониным. Ребенку дают картинку со схемой звукового состава слова, которая имеет столько клеточек, сколько звуков в названии изображенного на картинке предмета. Ребенок должен произнести вслух слово-название, выделяя все звуки в нем. Каждый звук обозначается фишкой. Фишки размещают в клеточках схемы в той последовательности, в которой звуки стоят в слове.

Показателем уровня сформированности звукового анализа является умение ребенка не только последовательно выделять звуковые элементы слова, но и самостоятельно определять их. Чтобы определить, насколько ребенок владеет этим, можно использовать такой прием: преобразование слов путем замены, перестановки или добавления звуков и слогов. Ребенку дают для анализа слово и предлагают изменить в нем, например, гласный звук, сказав при этом, какое другое слово получится (сок — сук), или переставить звуки и назвать полученное слово (марки — рамки). Можно предложить ему придумать слова, состоящие, например, из 3 звуков, в которых второй и третий известный (дом, ком, сом, лом и др.).

Чтобы определить степень освоения ребенком действия и сокращенности операции по звуковому анализу, после выявления им последовательности и количества звуков в слове (при условии, что ребенок справляется в той или иной степени с указанным заданием) следует изучить, как он выделяет звуки из анализируемого слова «вразбивку».

Для этой цели предлагаются следующие приемы:

- называние второго, третьего, пятого и др. звуков в слове;
- самостоятельное называние слов, в которых определенный звук стоял бы на втором, четвертом, седьмом и т.д. месте;
- определение количества гласных и согласных в анализируемом слове.

Как и при использовании ранее указанных приемов, обследующий прослеживает и фиксирует, как ребенок выполняет поставленную перед ним задачу: сразу, «в уме», или развернуто, выделяя сначала по порядку все звуки в слове, определяя место того или иного звука. Отмечаются также характер ошибок и умение контролировать собственные действия.

Особое место занимают приемы, которые позволяют определить не только степень сокращенности, но и обобщенности выполняемого действия. К ним можно отнести, в частности, прием называния звуков в слове, стоящих перед или после определенного звука. Ребенку предлагается сказать, какой звук в слове «размер» стоит после или перед «з» или какой звук в слове «дрова» стоит перед «в» или после «д» и так далее.

При помощи указанного приема обследующий получает данные, характеризующие умение не только выделить звук из целого, но и оценить положение звуков по отношению друг к другу, то есть производить определенные логические действия, сознательно овладевать звуковым анализом.

Звуковой анализ с самого начала своего формирования является произвольной деятельностью. Чтобы проанализировать слово, ребенок должен удерживать его в памяти, распределить свое внимание между различными звуковыми его элементами, сосредоточиться на определении позиции звука в слове и так далее. Поэтому последняя группа приемов и направлена на то, чтобы выявить, не страдает ли эта сторона деятельности ребенка.

В этой группе выделяются следующие приемы:

1. Выделение последнего звука в анализируемом слове и придумывание ребенком таких слов с этим звуком, чтобы он стоял на втором, третьем или любом другом месте (рога — сани, шалаш — кошка). Предъявляются слова, оканчивающиеся как на гласный, так и на согласный звуки.

2. Определение третьего звука в слове (гласного или согласного) и придумывание с ним таких слов, где выделенный звук стоял бы в начале слова, в середине и в конце. Например, в слове «Маша», ребенок должен выделить звук [ш] и назвать с ним три слова типа «шапка», «мишка», «карандаш».

3. Называние слов, состоящих из трех, четырех и пяти звуков, и выделение в них звуков в той последовательности, в какой они располагаются в словах.

4. Придумывание слов или отбор картинок с изображением предметов, названия которых начинаются на определенный звук, например на звук [с], но чтобы после звука [с] стоял обязательно гласный звук [а].

5. Называние слов, включающих сразу два оппозиционных звука: [с] и [ш] или [ц] и [ч]: (сушка, черепаха и т.д.).

Последний прием позволяет одновременно выявить также и возможности различения звуков.

Обследуемый обращает внимание на то, как умеет действовать ребенок по сложной инструкции, в состоянии ли он усвоить предложенное ему задание и приступить к его выполнению, или удерживает в памяти лишь одно из условий задания, а не поставленную перед ним задачу. При отвлекаемости внимания, неумении вслушаться в задание и проконтролировать результаты собственных действий, импульсивности задания по звуковому анализу будут выполняться ребенком неустойчиво, ошибочно, так как поставленная задача им не усвоена.

Для письма и особенно для чтения большое значение имеет не только анализ, но и синтез звуковых элементов, составляющих слово. Поэтому

специальной формой обследования должен стать, наряду со звуковым анализом, звуковой синтез слога и слова. С этой целью ребенку предъявляются отдельные звуки, например [с]-[а], и предлагается сказать, какой слог должен получиться. Материалом для обследования являются прямые слоги [са][пу], обратные слоги [ан], [ом], закрытые слоги [сас], [лам], слоги со стечением согласных (ста, сто) и другие.

Облегченный вариант этого приема — синтез по следам анализа. Ребенку устно предъявляется слог, он выделяет звуки, его составляющие, а затем говорит, какой слог эти звуки составляют. Более сложен вариант, когда ребенку предъявляются отдельные звуки, например [с-у-м-к-а], а он должен сказать, какое слово они составят. Или ребенок должен определить недостающий слог в слове. Обследующий называет один из слогов и предлагает ребенку добавить недостающий, чтобы получилось целое слово. Последний прием можно отнести к приемам «упреждающего синтеза», то есть прогнозирования слова на основе восприятия отдельных его элементов, что является особенно важным для чтения.[21;с.25]

Данная система приемов, направленных на выявление различных компонентов, участвующих в формировании звуко-слогового анализа и синтеза, позволяет получить конкретные данные для оценки уровня последних.

Рекомендуемые практические упражнения по устранению речевых нарушений:

- Кинезеологические упражнения (эффективны, если проводятся каждый день). Уточнение пространственно-временных представлений (право-лево, верх-низ, вчера, завтра).

- Списывание:

С рукописного текста;

С печатного текста;

- Проговаривать, учить детей запоминать слог, а не слово.

Воспитывать навык самопроверки.



- Слуховой диктант с проверкой. После диктанта на несколько минут открывается текст диктанта для проверки.
- Графический диктант.

Прочитать и записать слова вставляя недостающий слог

СА или ТЫ

Колё-, пар-, -хар, кус-, солда-, -ды, кар-, по-дил, бога-ри, кро-, поло-, хала-, ли-, лис-;

ЛО или КА

Во-сы, по-жу, зо-той, соба-, мо-ко, са-, музы-, весе-, соро-, го-сок, -лина, подуш-, мо-дой, избуш-, мо-ток.

- Записать слова, составленные из данных слогов.

Ко, пей, ка, мин, ви, та, ке, ра, та,

Ри, ку, ца, то, ав, бус, ни, пят, ца.

Чик, не, куз, ла, ку, к, бо, ра та.

Боч, ба, ка, чок, ви, но, та, ну, ми.

### **3.4. Результативность занятий**

По результатам исследования состояния звукопроизношения на констатирующем этапе экспериментальной работы у Ксении, возможно совершить следующие заключения: характерные черты звукопроизношения выражаются в том, что речь Ксении характеризуется неверным произношением звуков; пропусками, искажениями, заменами.

Более характерными считаются замены звуков на наиболее элементарные по месту и способу артикуляции. При этом обучающийся один и тот же звук может замещать различными звуками, а в самостоятельной речи заменять, искажать его.

Таким образом, согласно результатам исследования состояния языкового анализа, на констатирующем этапе экспериментальной работы у Ксении, можно сделать последующие заключения: неверно определяет количество слов в предложении; неправильно устанавливает количество слогов в слове; неправильно определяет звук в слове, количество звуков в словах.

Основные трудности Ксения как ученик младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи испытывает в произношении свистящих и шипящих звуков, нарушено звукопроизношение сонорных звуков, определении места звука в слове.

На фронтальных занятиях основное внимание уделяли:

- Формированию условий для развития правильного звукопроизношения у обучающихся.
- Формированию артикуляционной моторики.
- Коррекции нарушений звуков, их автоматизации и дифференциации.
- Формированию фонематического слуха, восприятия, анализа и синтеза.

Основные способы обучения: практические, наглядно-демонстрационные, игровые, словесные, методы ролевого моделирования типовых ситуаций.

При разработке программы учитывались следующие принципы:

- гуманистической ориентированности педагогического процесса (формирование духовных сил, возможностей и умений, позволяющих обучающимся преодолевать жизненные препятствия (невзирая на дефекты речи различного генеза преодолевать комплексы неполноценности).
- системно-деятельностный подход;

- дифференцированного подхода (учитывалась разная структура дефекта, возрастные и индивидуальные характерные черты каждого ребенка);
- принцип доступности (соответствует возрастным особенностям) ;
- практичности (знания и умения, приобретённые на занятиях, могут использоваться как в повседневной жизни, так и стать механизмом успешности в учебной деятельности);
- комплексности (система занятий построена на межпредметных связях).

Подобные установки способствуют высокой эффективности коррекционной работы, максимально используя возможности ребенка.

### **3.5. Контрольный эксперимент и его анализ**

После проведения формирующего этапа экспериментальной работы нами был проведен контрольный этап экспериментальной работы.

На контрольном этапе эксперимента мы провели повторное обследование звукопроизносительной стороны речи у Ксении.

Цель обследования на контрольном этапе: определение результативности проведенной работы по коррекции звукопроизносительной стороны речи у девочки младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

По итогам обследования звукопроизносительной стороны речи Ксении младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи на контрольном этапе экспериментальной работы нами получены следующие результаты:

**Параметры исследования**

Параметр исследования	Результат
Звукопроизношение	7,5б. (75%).
Состояние фонематического восприятия	9 б. (65.7%).
Грамматический строй речи	7 б. (70%).
Словарь и навыки словообразования	7 б. (70%).

Анализируя данные состояния звукопроизношения на контрольном этапе исследования после проведения коррекционной работы обследуемой Ксении можно сделать следующий вывод:

Фонематическое восприятие улучшилось на 20%; звукопроизношение свистящих улучшилось на 19%, звукопроизношение шипящих, сонорных и аффрикатов улучшилось на 10%, грамматический строй речи улучшился на 20%; навыки словообразования улучшились на 10%. После проведения коррекционной работы звукопроизношение приблизилось к норме.

### **3.6. Методические рекомендации по коррекции дислексии у обучающихся младших классов**

В целях обеспечения профилактики дисграфии и дислексии, при первичном массовом обследовании всех обучающихся 1-х классов использовать "Методику раннего выявления дислексии" (МРВД) для выявления склонности к дислексии у детей 1 класса до начала обучения чтению;

- организовать коррекционное обучение по профилактике дислексии с детьми 1 класса, которые имеют предрасположенность к дислексии согласно результатам обследования по методике А. Н. Корнева;

- с обучающимися 2-4 классов, имеющих нарушения чтения, проводить коррекционную работу, планируя ее по 4 этапам:

I этап — работа на уровне буквы (закрепление звуко-буквенных связей);

II этап — работа на уровне слога (автоматизация слогослияния и чтения слогов различных типов, закрепление навыков слогового анализа - синтеза);

III этап — работа на уровне слова (упражнения в глобальном чтении слов, правильном ударении);

IV этап — работа на уровне текста (работа над интонацией, пониманием прочитанного, преодоление аграмматизмов);

- в логопедические занятия по коррекции дислексии включать упражнения на чтение (основная часть занятия), упражнения на коррекцию недостатков устной речи (развитие фонематического и слогового анализа и синтеза, грамматического строя речи), а также упражнения на коррекцию зрительного восприятия, пространственной ориентировки, произвольного внимания и памяти как функциональной базы процесса чтения;

- для развития навыка понимания текста использовать наглядное пособие А. Н. Корнева, Н. И. Старосельцевой «Как научить ребенка говорить, читать, думать», содержащее картинный раздаточный и текстовый материал.

Пособие можно применять дифференцирование, с учетом структуры дефекта, в работе со школьниками с дислексией на фоне ОНР, тугоухости, ЗПР, умственной отсталости, задержки речевого развития;

- для работы на уровне текста применять текстовый материал, опубликованный в книге В. И.Городиловой, М.З.Кудрявцевой «Чтение и письмо» (Спб., «Дельта» 1997 год);

-в целях обеспечения эффективности коррекционного воздействия и для упрочения интегративных связей между участниками педагогического процесса подключать к работе по коррекции дислексии учителя-воспитателя группы продленного дня, психолога, родителей, а при необходимости и врача-невропатолога и психиатра. Ознакомить учителей и родителей с «Методическими рекомендациями».

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дислексия у детей определяется как стойкое расстройство процесса овладения чтением, обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения. Нарушения чтения у младших школьников с задержкой психического развития являются наиболее характерными и ярко выраженными расстройствами.

Специфические нарушения чтения (дислексии) следует отличать от ошибок чтения иного характера: от ошибок, закономерно встречающихся на начальных этапах овладения чтением, от нарушений чтения у детей, педагогически запущенных, трудных в поведении. Особенностью дислексических ошибок является их стойкий и повторяющийся характер.

Симптоматика дислексий сложна и многообразна. Она зависит от многих факторов: характера этиологии и патогенеза, возрастных и личностных особенностей ребёнка, ступени овладения навыком чтения, состояния устной речи, от методики обучения грамоте, эффективности логопедического воздействия.

При дислексии наблюдаются следующие группы ошибок:

1. не усвоение букв
2. побуквенное чтение
3. искажения звуко-слоговой структуры слова
4. замены слов
5. аграмматизмы
6. нарушения понимания читаемого.

Нарушения чтения обусловлены недоразвитием целого ряда речевых и неречевых функций. Эти расстройства представляют собой вторичные проявления психического недоразвития, являются следствием задержки и отклонения процесса формирования высших психических функций.

У детей с задержкой психического развития часто встречается фонематическая и оптическая дислексия. Наиболее распространённым видом дислексии у обследованного ребенка явилась фонематическая дислексия, связанная с недоразвитием фонематического восприятия и фонематического анализа.

В ходе коррекционной работы выяснилось, что важнейшей предпосылкой обучения чтению и письму является осознание фонематической структуры слова. Фонематический анализ представляет собой сложный процесс мыслительной деятельности. В процессе фонематического анализа слово не только узнаётся на основе восприятия и различения фонем, но и расчленяется на составные элементы, звуки.

Таким образом, фонематический анализ является сложной аналитической функцией и требует целенаправленного педагогического воздействия с целью его формирования. Следует отметить, что для нормального овладения чтением и письмом особенно важным является овладение сложными формами фонематического анализа (умение определять последовательность, количество, место звуков в структуре слова).

У Ксении простые формы анализа в ходе обследования оказались относительно сформированными. Нарушения выявились при выполнении заданий, требующих сложных форм фонематического анализа. У нее обнаруживается неточность слуховой дифференциации звонких и глухих согласных, твёрдых и мягких, свистящих и шипящих, аффрикат и звуков, входящих в их состав.

Описанные выше факторы и обуславливают большую распространённость фонематической дислексии у детей с задержкой психического развития.

В связи с тем, что нарушения речи у данной категории детей часто носят системный характер и затрагивают многие стороны речевой системы, хочется отметить необходимость дифференцированного и системного



подхода при коррекции речевых нарушений у младших школьников с задержкой психического развития, предполагающего развитие всей речевой системы в целом, коррекцию нарушений всех компонентов речевой деятельности в их взаимосвязи и взаимодействии, а знание общих и частных закономерностей патогенеза и симптоматики дислексий у данной категории детей позволит более точно диагностировать нарушения чтения, правильно строить логопедическую и педагогическую работу в комплексном процессе реабилитации детей с задержкой психического развития.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] / П. К. Анохин. – М., 1995. – 67 с.
2. Брагинский, В. Необычные дети в обычной школе [Текст] / В. Брагинский // Медицинский журнал. – 2010. – № 2. – С. 47-61.
3. Белобрыкина, О. А. Речь и общение [Текст] : пособие для родителей и педагогов / О. А. Белобрыкина. – Ярославль : Академия развития, 2010. – 240 с.
4. Бельтюков, В. И. Значение исследований овладения произношением в норме для сурдопедагогической и логопедической практики [Текст] / В. И. Бельтюкова // Дефектология. – №3. – 2007.
5. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика [Текст] : учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Г. А. Волкова. –М. : Просвещение, 2005.
6. Волоскова, Н. Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов// Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция [Текст] : учебное пособие / под общ. ред. канд. пед. наук, доцента О.Б. Иншаковой. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : МОДЭК, 2005 – 199 с.
7. Волоскова, Н. Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов[Текст] / Н. Н. Волоскова. – М., 2003.
8. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи [Текст] – М., 1998.
9. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов [Текст] / Л. С. Выготский.–М. : Изд-во Акад. пед. наук, 2000. – 500 с.
10. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М. : Изд-во «АПН РФ», 2011. – 471 с.

11. Гвоздев, А.Н. Современный русский литературный язык [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М. : Учпедгиз, 1998. – 408 с.
12. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 2001.
13. Егоров, Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению [Текст] / Т. Г. Егоров. – М., 1993. – 120 с.
14. Корнев, А. Н. Нарушения письма и чтения у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – СПб. : Дом МиМ, 2000.
15. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] : учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
16. Корсакова, Н.К. Неудачающие дети: Нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников [Текст] / Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашов. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 124 с.
17. Лалаева, Р. И. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб. : Образование, 2003. – 172 с.
18. Левина, Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р. Е. Левина. – М. : Изд-во «АПН РФ», 2001. – 312 с.
20. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1969. – 504 с.
20. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во «АПН РСФСР», 1950. – 84 с.
21. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников [Текст] / Р. И. Лалаева. – СПб., 1999. – 22 с.
22. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики [Текст] / А. Р. Лурия. – М., 1975. – 42 с.
23. Мастюкова, Е. М. Нарушение у детей с церебральным параличом [Текст] / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – М., 1985. – 17 с.

24. Милостивенко, Л. Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей: из опыта работы [Текст] : учебное пособие / Л. Г. Милостивенко. – Санкт-Петербург : фирма «Стройлеспечать», 2005.

25. Плоткина, И. М. К вопросу о механизмах дисграфии, связанной с нарушением анализа и синтеза структуры слов и предложений у учащихся 1-2 классов вспомогательной школы [Текст] / И. М. Плоткина // Психические и речевые нарушения у детей и пути их коррекции: Сб. науч. тр. – Л. : ЛГПИ, 2004. – С. 96-104.

26. Полонская, Н. Н. Применение нейропсихологического метода исследования в диагностике детей с нарушениями речи [Текст] / Н. Н. Полонская // Школа здоровья. – 1999. – №2. – С. 72-79.

27. Полякова, Н. А. Формирование доминантности полушарий у учеников 1 класса с ТНР [Текст] / Н. А. Полякова // Психолого-педагогические основы коррекционной работы с аномальными детьми: Тезисы докладов Межвуз. конференции молодых ученых и студентов. – Л. : ЛГПИ им. А.И. Герцена, 2010. – С. 33-34.

28. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] : учебное пособие / И. Н. Садовникова. – М. : Владос, 2005.

29. Семенович, А. В. Межполушарная организация психических процессов у левшей [Текст] : уч. пособие. – М. : Изд-во МГУ, 2001. – 95 с.

30. Светловская, Н. Н. Методика обучения чтению; что это такое? [Текст] / Н. Н. Светловская // Начальная школа, 2005. – 18 с.

31. Свободина, Н. Я. Я не виноват, я стараюсь [Текст] / Н. Н. Светловская // Начальная школа. – 2002. – № 10. – с 94-113

32. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи: (I-IV кл.) [Текст] / Л. Ф. Спирова. – М. : Педагогика, 2000. – 192 с.

33. Сумченко, Г. М. Буквы я, е, е, ю в письме младших школьников / Г. М. Сумченко; под ред. В.А. Ковшикова // Совершенствование методов диагностики и преодоления нарушений речи. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена. – 2000. – С. 78-86.

34. Токорева, О. А. Расстройств чтения и письма (дислексии и дисграфии). Расстройства речи у детей и подростков [Текст] / О. А. Токорева; под ред. С. С. Ляпидевского. – М., 1999. – 23 с.

35. Усанова, О. Н. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушением речи [Текст] / О. Н. Усанова // Дефектология. – № 2. – 2003.

36. Функциональная асимметрия мозга при нарушениях речевого и слухового развития [Текст] / Отв. ред. А. Н. Шеповальников. – М. : Наука, 2002. – 138 с.

37. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст] / М. Е. Хватцев. – М., 1999. – 67 с.

38. Чтение и письмо по системе Д. Б. Эльконина [Текст] : кн. для учителя. – М. : Просвещение, 2003.

39. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательных школ [Текст] / А. В. Ястребова. – М., 1998. – 47 с.

40. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи [Текст] / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирова, Т. П. Бессонова. – М., 2003.

# ПРИЛОЖЕНИЕ 1

## ПОУРОЧНОЕ ПЕРСПЕКТИВНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Неделя	Занятие	ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ЧТЕНИЯ				Чтение
		Совершенствование фонематического восприятия и воспитание правильных фонематических представлений		Развитие лексико-грамматического строя речи	Развитие неречевых функций	
		Формирование фонематического восприятия	Развитие языкового анализа и синтеза			
.	Фронтальное обследование. Сбор анамнеза, данных о раннем развитии, перенесенных заболеваниях. Раннее речевое развитие. Исследование неречевых психических функций. Состояние звукопроизношения. Анатомическое состояние артикуляционного аппарата. Речевая моторика. Состояние дыхательной и голосовой функций. Особенности динамической стороны речи. Воспроизведение звукоголосовой структуры слова. Состояние фонематического анализа и синтеза. Исследование понимания речи (импрессивной речи). Исследование лексики и грамматического строя экспрессивной речи. Состояние связной речи. Исследование процесса чтения. Логопедическое заключение.					
II.	.	Вводное занятие. Алфавит. Понятие о звуках и буквах. Дифференциация звуков и букв	Узнавание гласных и согласных звуков изолированно, в слогах и словах.		Развитие произвольности зрительного внимания	
	.	Дифференциация гласных и согласных звуков и букв	Выделение гласных и согласных звуков на фоне слова		Развитие произвольности и зрительного внимания	Звуки: гласные и согласные.
V.	.	Слогообразующая роль гласных	Выделение гласных А, О, У на фоне слова	Подбор родственных слов	Развитие навыков зрительного внимания и синтеза.	Образование слога
	.	Слогообразующая роль гласных	Выделение гласных букв Я, Е, Ё, Ю на фоне слова	Подбор родственных слов	Развитие мышления	Правила чтения простых и обратных слогов
		Дифференциация	Выделение	Понятие	Развитие	Автоматизация

.	.	енциация гласных I и II ряда.	ние гласных звуков и букв на фоне слова.	«однокоренные слова». Подбор однокоренных слов	е навыков пространственно-временной ориентировки	атизация чтения прямых и обратных слогов
Октябрь						
.	.	Понятие звонкие и глухие согласные. Дифференциация [б-п].	Ударение. Вычленение ударного звука.	Слова - предметы	Развитие зрительной памяти	Автоматизация чтения прямых и обратных слогов
.	.	Дифференциация [в-ф]	Развитие слогового анализа (1 ур.) Вычленение первого ударного слога	Дифференциация единственного и множественного числа имени существительного.	Развитие и коррекция точных прослеживающих движений глаз.	Автоматизация чтения прямых и обратных слогов
I.	.	Дифференциация [г-к]	Развитие слогового анализа (1 ур.). Вычленение второго ударного слога.	Дифференциация единственного и множественного числа имени существительного	Развитие навыка зрительного внимания и синтеза	Автоматизация чтения прямых и обратных слогов
	.	Дифференциация [д-т]	Анализ предложения (определение границ предложений)	Закрепление использования беспредложных конструкций ед. числа винительного падежа с нулевым окончанием	Развитие зрительно-моторной координации	Графическое обозначение и чтение слогов типа СГ-ГС
II.	0.	Дифференциация [ж-ш]	Развитие слогового анализа (1 ур.). Определение последовательности звуков в слове.	Закрепление использования беспредложных конструкций ед. числа винительного падежа с нулевым окончанием	Развитие зрительно-моторных координаций	Графическое обозначение и чтение слогов типа СГ-ГС
	1.	Дифференциация [з-с]	Развитие слогового анализа	Закрепление использования	Развитие и коррекция точных	Графическое обозначение

			(1ур.). Опреде ление последователь ности звуков в слове.	беспредложны х конструкций ед. числа винительного падежа с окончанием –а, -я.	прослеживаю щих движений глаз.	и чтение слов типа СГ-ГС
V.	2.	Диффер енциация по фонем по артикуляторно - акустическому сходству: Диффер енциация [с- ш]	Анализ предложения. Опреде ление места звука в слове.	Закрепл ение использования беспредложны х конструкций ед. числа вин.п. с окон. – у	Развити е зрительной памяти	Автом атизация чтения двусложных слов, со- стоящих из 4 букв (типа СГСГ, СГГС, ГССГ)
	3.	Диффер енциация [с` - щ]	Развит ие слогового анализа (1 ур.). Опреде ление количества звуков в слове	Закрепл ение беспредложны х конструкций ед. числа родительного падежа.	Развити е сукцессивных функций	Автом атизация чтения двусложных слов, со- стоящих из 4 букв (типа СГСГ, СГГС, ГССГ)
.	4.	Диффер енциация [з-ж]	Опреде ление места слова в предложении	Закрепл ение беспредложны х конструкций ед. числа родительного падежа.	Развити е сукцессивных функций	Автом атизация чтения двусложных слов, со- стоящих из 4 букв (типа СГСГ, СГГС, ГССГ)
	5.	Диффер енциация [ц- тс]	Опреде ление места слова в предложении	Закрепл ение беспредложны х конструкций ед. числа дательного падежа.	Развити е изобразительн о-графических навыков	Прави ла чтения закрытого слога. Графическое обозначение
Каникулы						
Ноябрь						
I.	6.	Диффер енциация по мягкости- твёрдости. Обозначение мягкости согласных	Развит ие слогового анализа (2 ур.). Опреде ление места звука в слове.	Закрепл ение беспредложны х конструкций ед. числа творительного падежа (со	Развити е зрительно- пространствен ного восприятия	Чтени е слоговых таблиц по типу СГС. Чтение двусложных слов



		буквой Ъ		значением орудийности)		
	7.	Дифференциация по мягкости-твёрдости. Обозначение мягкости согласных буквой Ъ	Развитие слогового анализа (2 ур.). Определение количества звуков в слове.	Закрепление предположно-падежных конструкций ед. числа	Развитие навыков пространственно-временной ориентировки	Чтение двух-, трехсложных слов с закрытым слогом в конце (группа № 2)
II.	8.	Дифференциация по мягкости-твёрдости. Обозначение мягкости согласных буквами Я, Е, Ё, Ю.	Определение места слова в предложении Определение ударного слога и следующего за ним звука.	Закрепление предположно-падежных конструкций ед. числа	Развитие наглядно-образного мышления.	Автоматизация чтения слов с закрытым слогом в начале (группа № 3)
	9.	Дифференциация по мягкости-твёрдости. Обозначение мягкости согласных буквами Я, Е, Ё, Ю.	Составление графической схемы предложения	Закрепление предположно-падежных конструкций ед. числа	Развитие изобразительно-графических навыков	Чтение слов с закрытым слогом в середине (группа № 4)
V.	0	Дифференциация по мягкости-твёрдости. Обозначение мягкости согласных буквами Я, Е, Ё, Ю.	Определение последовательности звуков в слове. Развитие слогового анализа (2 ур.)	Закрепление предположно-падежных конструкций мн. числа имени существительного	Развитие сукцессивных функций	Чтение слов с закрытым слогом в середине (группа № 4)
	1.	Дифференциация по мягкости-твёрдости. Обозначение мягкости согласных буквами Я, Е, Ё, Ю.	Составление предложения по сюжетной картинке и определение количества слов в них.	Закрепление предположно-падежных конструкций мн. числа	Развитие серийных движений глаз.	Чтение слов с двумя закрытыми слогами (группа № 5)
Декабрь						
.	2.	Уточнение	Составление	Употребление	Развитие	Чтение слов с

		двузначности букв, обозначающих согласные звуки	предложения по картинке и определение последовательности слов в нём.	родительного падежа ед. числа с предлогом У (местонахождения), С, ИЗ, ДО (направление действия)	зрительного гн о зиса	двумя закрытыми слогами (группа № 5)
	3.	Дифференциация [б-б`]	Слоговой анализ (2 ур.) Составление предложений с заданным количеством слов.	Употребление дательного падежа с предлогом ПО (местонахождение), с предлогом К (напр. действия)	Развитие зрительного гн о зиса	Чтение слов с двумя закрытыми слогами (группа № 6)
I.	4.	Дифференциация [в-в`]	Слоговой анализ (2 ур.) Определение границ предложения в тексте	Употребление винительного падежа с предлогами В, НА, ЗА, ПОД (значение направления действия)	Развитие изобразительных о-графических навыков	Чтение слов с двумя закрытыми слогами (группа № 6)
	5.	Дифференциация [г-г`]	Определение места звука в слове. Составление предложений с заданным количеством слов.	Употребление творительного падежа с предлогами ЗА, НАД, ПОД, ПЕРЕД (местонахождение)	Развитие сукцессивных функций	Правила чтения слогов со стечением согласных. Графическое обозначение слогов
II.	6.	Дифференциация [д-д`]	Определение количества звуков в слове. Слоговой анализ (2 ур.)	Употребление предложного падежа с предлогами В, НА, (местонахождение)	Развитие навыков мысленного перемещения и трансформации зрительных образов	Автоматизация чтения слогов типа ССГ-ТСС на материале слоговых таблиц
	7.	Дифференциация [з-з`]	Слоговой анализ и синтез (ур.2) Анализ предложения (определения количества	Закрепление употребления предложно-падежных конструкций имени сущ-го.	Формирование навыков схематического изображения пространственных	Автоматизация чтения слогов типа ССГ-ТСС на материале слоговых

			слов)		отношений	таблиц
V.	8.	Дифференциация [п-п']	Определение последовательности и количества звуков в слове. Определение границ предложения.	Понятие о словах-признаках	Выработка помехоустойчивости зрительного восприятия	Чтение слогов и слов со стечением согласных в начале слов (группа № 7)
	9.	Дифференциация [ф-ф']	Слоговой анализ (2 ур.) Распространение предложения постепенным наращиванием слов.	Согласование имени прилагательного с существительным в ед. и мн. числе.	Выработка помехоустойчивости зрительного восприятия	Чтение однокоренных слов
Каникулы						
Январь						
I.	0.	Дифференциация [к-к']	Преобразование предложения путём прибавления слов в начало или конец.	Согласование имени прилагательного с существительным в ед. и мн. числе	Развитие навыков пространственно-временной ориентировки	Чтение слов типа ССГС (группа № 8)
II.	1.	Дифференциация [т-т']	Слоговой анализ (2 ур.). Определение количества и последовательности звуков	Согласование имени прилагательного с существительным в косвенных падежах.	Развитие произвольности и зрительного внимания	Чтение слов сложной структуры (группа № 9)
	2.	Дифференциация [с-с']	Определение места звука по отношению к другим звукам. Анализ предложения.	Согласование имени прилагательного с существительным в косвенных падежах.	Формирование навыков схематического изображения пространственных отношений	Чтение слов сложной структуры (группа № 10)
V.	3.	Дифференциация [н-н']	Слоговой анализ (2 ур.). Составление рассказа по	Согласование имени прилагательного с существительным в	Выработка помехоустойчивости зрительного восприятия	Чтение слов, имеющих схожую часть

			картинке (3 предл.)	косвенных падежах.		
	4.	Дифференциация [м-м']	Определение последовательности звуков и их количества в слове.	Согласование имени прилагательного с существительным в косвенных падежах.	Развитие сукцессивных функций	Чтение слов разной структуры, используя деление на слоги
Февраль						
.	5.	Дифференциация [л-л']	Слоговой анализ (2 ур.) Определение ударного слога в слове.	Согласование имени прилагательного с существительным в косвенных падежах.	Развитие произвольности и зрительного внимания	Чтение слов разной структуры, используя деление на слоги
	6.	Дифференциация [л-й]	Составление предложений по сюжетной картинке и определение количества слов в нём.	Слова-действия. Согласование глаголов настоящего времени с существительными в ед. числе.	Развитие навыка зрительного внимания и синтеза.	Чтение слов разной структуры, используя графические символы слогов
I.	7.	Дифференциация [р-р']	Составление предложений по сюжетной картинке и определение количества слов в нём.	Слова-действия. Согласование глаголов настоящего времени с существительными в ед. числе.	Развитие мышления	Чтение словесных лесенок
	8.	Дифференциация [р-й]	Слоговой анализ (3 ур.). Анализ предложения.	Согласование глаголов прошедшего времени и сущ-х в роде и числе.	Развитие зрительной памяти	Чтение словесных лесенок
II.	9.	Дифференциация [р-л], [р'-л']	Определение места звука в слове относительно других звуков. Анализ предложений.	Согласование глаголов прошедшего времени и сущ-х в роде и числе.	Формирование навыков схематического изображения пространственных отношений	Чтение словесных лесенок

	0.	Дифференциация [х-х`]	Слоговой анализ и синтез (3 ур.). Составление предложений из заданных слов	Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида.	Развитие памяти	Чтение второй половинки слова
V.	1.	Уточнение понятия «всегда твёрдый звук». Звуки: [ж], [ш], [ц]	Определение места звука в слове, количество согласных звуков в слове. Составление предложений по серии сюжетных картинок.	Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида	Развитие зрительно-моторных координаций.	Чтение второй половинки слова
	2.	Уточнение понятия «всегда мягкий звук». Звуки: [й], [ч], [щ]. дифференциация [ч-щ].	Слоговой анализ и синтез (3 ур.) Определение границ предложения.	Анализ двусоставного предложения (S-P)	Развитие памяти	Чтение и восстановление пословиц
Март						
.	3.	Закрепление акустического образа звука с его графическим изображением. Дифференциация букв по оптическому сходству: С-Э, с-э, с-е, С-Е	Составление рассказа по серии сюжетных картинок из 4-5 предложений.	Анализ двусоставного предложения (S-P)	Выработка помехоустойчивости зрительного восприятия.	Чтение и восстановление пословиц
	4.	Дифференциация З-Е	Слоговой анализ (3 ур.). Определение мягких звуков в слове	Анализ и синтез распространённого предложения (S-P-O): _____	Развитие произвольности и зрительного внимания. -----	Чтение и выделение трудных слов
I.	5.	Дифференциация Л-Н, л-н	Слоговой анализ (3 ур.). Вычленение	Анализ и синтез распространённого	Развитие мыслительных операций	Чтение и выделение трудных слов

			ение последнего ударного звука из слова.	предложения (S-P-O): _____	-----	
	6.	Дифференциация г-р, п-р	Составление рассказа по сюжетной картинке (5-6 предложений)	Анализ и синтез распространённого предложения (S-P-O-O): _____	Развитие памяти	Чтение и выделение трудных слов
II.	7.	Дифференциация в-д, з-д	Слоговой анализ и синтез (3 ур.). Определение места звука в слове.	Анализ и синтез распространённого предложения (S-P-O-O): _____	Развитие зрительно-моторных координаций.	Чтение и выделение трудных слов
	8.	Дифференциация Б-Ь, б-ь	Составление рассказа из 3-4 предложений по опорным словам.	Анализ и синтез распространённого предложения (S-P-L): _____	Развитие навыков пространственно-временной ориентировки.	Чтение и выделение трудных слов
Каникулы						
Апрель						
.	9.	Дифференциация букв по кинетическому сходству: Дифференциация о-а, и-у, е-ё.	Определение места звука в слове. Количество звуков в слове и их последовательность	Анализ и синтез распространённого предложения (S-P-L): _____	Развитие произвольности и зрительного внимания	Интонация при чтении стихотворений
	10.	Дифференциация У-Ч, И-Ц, И-Ш, И-Щ, и-ш, и-щ, и-ц	Составление рассказа по серии сюжетных картинок. Слоговой анализ (3 ур.)	Анализ и синтез распространённого предложения (S-P-O-L): _____	Развитие изобразительно-графических навыков	Интонация при чтении прозаического текста
I.	1.	Дифференциация л-я, Л-Я, Л-А	Слоговой анализ и синтез (2, 3 ур.). Определение	Анализ и синтез распространённого предложения (S-P-O-A):	Развитие изобразительно-графических навыков	Интонация при чтении прозаического текста

			количества звуков в слове и их позиции.			
	2.	Дифференциация б-д	Формирование сложных форм языкового анализа	Анализ сложносочинённого предложения.	Развитие успешивных способностей.	Интонация при чтении прозаического текста.
II.	3.	Дифференциация П-Н, К-Н, п-н, к-н	Формирование сложных форм языкового анализа	Анализ сложносочинённого предложения.	Развитие внимания и памяти	Познавательное чтение
	4.	Дифференциация П-Т, П-Г, п-т, п-г	Слоговой анализ и синтез (3 ур.). Верификация предложений	Анализ сложносочинённого предложения	Развитие помехоустойчивости зрительного восприятия	Познавательное чтение
V.	5.	Дифференциация Р-Ф, Г-Р, р-ф	Слоговой анализ и синтез Верификация предложений	Анализ сложносочинённого предложения.	Развитие мышления.	Чтение искажённых текстов.
	6.	Дифференциация Б-В, б-в	Работа с деформированным текстом	Анализ сложноподчинённого предложения.	Развитие навыков мысленного перемещения и трансформации зрительных образов	Чтение деформированного текста
Май						
.	7.	Дифференциация Л-М, л-м	Работа с деформированным текстом	Анализ сложноподчинённого предложения	Развитие навыков мысленного перемещения и трансформации зрительных образов	Чтение деформированного текста
	8.	Повторение	Работа с деформированным текстом.	Анализ сложноподчинённого предложения	Развитие зрительно-моторных координаций	Чтение деформированного текста
I.	9.	Повторение	Работа с	Анализ сложноподчин	Развитие	Чтение

			деформированным текстом.	ённого предложения	мыслительных операций.	деформированного текста
	0.	Итоговое занятие «Конкурс чтецов».				
II.	Фронтальное обследование. Оценка результатов коррекционной логопедической работы. Выпуск.					
V.						



## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Игры, способствующие формированию и развитию фонематического слуха и восприятия для уроков русского языка

Предлагаю учителю использовать на уроках обучения грамоте и русского языка следующие дидактические игры, способствующие формированию и развитию фонетико-фонематического восприятия .

### 1. «Рыбалка».

Цель: развивать фонетико-фонематическое восприятие, упражнять детей в выборе слов с одним и тем же звуком, закреплять навыки звукового анализа.

Ход игры. Дается установка: «поймать слова со звуком [л]» (и другими).

Ребенок берет удочку с магнитом на конце «лески» и начинает «ловить» нужные картинки со скрепками. «Пойманную рыбку» ребенок показывает другим ученикам, которые хлопком отмечают правильный выбор.

Количество играющих: один и более человек.

### 2. «Телевизор».

Цель: развивать фонетико-фонематическое восприятие , развивать и совершенствовать звуковой анализ и синтез в речевой деятельности учащихся. Профилактика дисграфии на фоне ФФНР. Отрабатывать навыки чтения.

Ход игры. На экране телевизора прячется слово. На доске или наборном полотне вывешиваются картинки на каждую букву спрятанного слова по порядку. Ребенок (дети) должен по первым буквам слов на картинках сложить спрятанное слово. Если ребенок (дети) правильно назвал(и) слово, экран телевизора открывается.

Например: месяц — спрятанное слово.

Картинки: медведь, ель, собака, яблоко, цапля.

Количество играющих: один и более человек.

### 3. «Рассели животных».

Цель: упражнять детей в дифференциации оппозиционных звуков, развивать фонематический слух.

Ход игры. Стоит домик с окошками. На крыше написана буква. Рядом выложены картинки животных. Дети должны выбрать тех животных, в названии которых есть звук, соответствующий букве на крыше, и поселить их в окошки с прорезями.

Например: домики с буквами ц и ш. Выложены следующие картинки: собака, цапля, лягушка, цыпленок, синица, мишка, мышка, курица, кошка, щенок. Предварительно все слова проговариваются.

Количество играющих 1-2 человека (или весь класс, поделенный на две команды).

### 4. «Цепочка слов».

Цель: развивать фонетико-фонематическое восприятие, упражнять детей в дифференциации звуков, отрабатывать навыки звукового анализа слов.

Ход игры. Ложится картинка, к ней в виде цепочки прикладывается следующая, начинающаяся именно с того звука, которым заканчивается предыдущее слово, и т.д.

Количество играющих: один человек и более.

### 5. «Собери цветок».

Цель: упражнять в дифференциации оппозиционных звуков, развивать фонематический слух и аналитико-синтетическую речевую деятельность у учащихся.

Ход игры. На столе лежит «серединка» цветка. На ней написана буква (например, с). Рядом выкладываются «цветочные лепестки», на которых нарисованы картинки со звуками [с], [з], [ц], [ш]. Ученик должен среди этих «лепестков» с картинками выбрать те, где есть звук [с].

Количество играющих: 1-3 человека (или весь класс, поделенный на две команды).

#### **6. «Незнайка с кармашком».**

Цель: развивать фонетико-фонематическое восприятие, совершенствовать звукобуквенный и слоговый анализ слов, развивать внимание. Профилактика дисграфии.

Ход игры.

##### **I вариант**

В кармашек Незнайке вставляется изучаемая согласная буква. Вокруг вывешиваются гласные буквы. Нужно прочитав слияния. (Один ребенок показывает указкой, остальные читают хором.)

##### **II вариант**

В кармашек вставляется слоговая (звуковая) схема слова. Вокруг вывешиваются различные картинки или слова. Нужно выбрать слова, соответствующие схеме.

Количество играющих: один и более человек.

#### **7. «Найди ошибку».**

Цель: учить детей различать гласные и согласные звуки и буквы, твердые и мягкие согласные звуки, совершенствовать навыки звукобуквенного анализа слов, развивать ФФВ и внимание. Профилактика дисграфии.

Ход игры. Детям раздают карточки, на которых 4 картинки, начинающиеся на одну и ту же букву. Ученики определяют, на какую букву начинаются все слова, и кладут ее в середину карточки. Под каждой картинкой даны звуковые схемы слов, но в некоторых из них специально сделаны ошибки. Учащимся надо найти ошибки в схеме, если они есть.

Количество играющих: 1-4 человека (или весь класс, поделенный на группы или команды).

#### **8. «Собери букет».**

Цель: развивать фонематический слух, упражнять в дифференциации звуков [р] — [л], упражнять детей в различении основных и оттеночных цветов.

Ход игры. Перед ребенком лежат две картинки с голубой и розовой вазами, в которых стоят стебли цветов с прорезями.

Ребенку говорят: «Догадайся, в какую вазу нужно поставить цветы со звуком [л], а в какую — со звуком [р]». (Розовая — [р], голубая — [л].) Рядом лежат цветы разного цвета: зеленого, синего, черного, желтого, коричневого, фиолетового, оранжевого, малинового и т.д. Учащиеся расставляют цветы. Синий цветок должен остаться.

Количество играющих: 1-2 человека (или весь класс, поделенный на две команды).

#### **9. «Речевое лото».**

Цель: развивать умение выделять в словах общий звук (букву), находить картинки с заданным звуком, развивать внимание, фонематический слух. Автоматизация звуков, развитие скорости чтения.

Ход игры. Детям раздаются карты с изображением шести картинок (вместе со словами под картинками). Ребенок определяет, какой звук есть во всех. Затем ведущий показывает картинки или слова и спрашивает: «У кого есть это слово?» Выигрывает тот, кто первый закроет все картинки на большой карте без ошибок.

Количество играющих: 1-18 человек (можно играть парами или группами).

#### **10. Лото «Читаем сами».**

Цель: развивать фонематическое и зрительное восприятие, развивать звукобуквенный анализ слов, учить различать гласные и согласные, дифференцировать твердые и мягкие согласные. Профилактика дисграфии, обусловленной ФФНР, развитие скорости чтения.

Ход игры.

#### **1 вариант**

Детям раздаются карты, на каждой из которых написаны 6 слов. Ведущий показывает картинку и спрашивает: «У кого из ребят написано название картинки? (У кого слово?)». Выигрывает тот, кто первый заполнит карту без ошибок.

#### 2 вариант

Детям раздаются карты. Ведущий показывает звуковую схему слова, учащиеся соотносят ее со словом у себя на карте. Выигрывает тот, кто безошибочно заполнит свою карту схемами слов.

Количество играющих: 1-8 человек (можно играть группами).

#### 11. «Волшебный круг».

Цель: упражнять детей в подборе слов, отличающихся друг от друга одним звуком, развивать фонематический слух, закреплять понимание словообразующей функции каждой буквы. Автоматизация звуков, профилактика дисграфии, развитие скорости чтения.

Ход игры.

#### I вариант

Круг со стрелками в виде часов, вместо цифр картинки. Ребенок должен подвинуть стрелку на предмет, название которого отличается одним звуком от названия того предмета, на который указывает другая стрелка. (Предварительно все слова проговариваются.) Остальные дети хлопком отмечают правильный ответ.

Например:

мишка — мышка — удочка — уточка

мак — рак — коза — коса

кит — кот — трава — дрова

усы — уши — кадушка — катушка дом — дым

#### II вариант

Вместо картинок на «циферблате» ставятся буквы, слоги, слова с отрабатываемым звуком. Ребенок крутит большую стрелку (маленькую можно снять). Где стрелка остановилась, ученики хором читают слог (букву,

слово), затем ведущий крутит стрелку дальше — дети снова читают и т.д. Слог (буква, слово) может повторяться несколько раз в зависимости от того, где остановится стрелка.

Количество играющих: 1-2 человека и более.

#### **12. «Найди слова в слове».**

Цель: расширять объем словаря, закреплять правописание слов, понимание словообразующей роли каждого слова. Автоматизация звуков в словах, профилактика дисграфии.

Ход игры. На доске вывешивается слово или картинка с указанием количества букв в слове, изображенном на ней (тогда дети сами складывают слово из букв разрезной азбуки и записывают его в тетрадь). Дается установка: «Возьмите буквы из исходного слова, составьте и запишите из них новые слова».

Количество играющих: 1-3 человека и более.

#### **13. «Математическая грамматика».**

Цель: автоматизация звуков, закрепление фонематического и грамматического разбора слов, формирование процесса словоизменения, обогащение словаря, профилактика дисграфии.

Ход игры. Ребенок должен выполнить действия, указанные на карточке («+», «-») и при помощи сложения и вычитания букв, слогов, слов, найти искомое слово.

Например: с + том - м + лиса - са + иа- ? (столица).

Количество играющих: 1-2 человека и более.

#### **14. «Допиши словечко».**

Цель: автоматизация звуков, развитие ФФВ, процессов анализа и синтеза, понимание смысловозначительной функции звука и буквы, развитие речи, интереса к родному языку, любви к поэзии. Профилактика дисграфии.

Ход игры. На карточке рифмованный текст, стихи, в которых одно слово (или больше) пропущено. Учащиеся должны собрать из букв разрезной азбуки рифмованное слово и записать его.

Например:

Воробей взлетел повыше,

Видно всё с высокой (крыши).

Количество играющих: 1-2 человека и более.

15. «**Занимательная грамматика**». Цель: закрепление фонетического и грамматического разбора слов, формирование процесса словоизменения и словообразования, развитие ФВ и профилактика дисграфии.

Ход игры. Сложить слово из двух слов по схеме:

\_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_

Слова — слагаемые, составляющие слоги, зашифрованы по принципу кроссворда.

Например:

1) первый слог — наименьшее трехзначное число;

второй слог обозначает часть головы человека, где находятся глаза, рот, нос, только во множественном числе;

вместе — главный город страны (столица);

2) первый слог — личное местоимение; второй слог — тоже личное местоимение;